

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

A CANÇÃO DO DESEJO

**Da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na
estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito**

Ana Paula Melchiors Stahlschmidt

Orientadora: Dra. Esther W. Beyer

Porto Alegre, Dezembro de 2002

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS

S781c Stahlschmidt, Ana Paula Melchiors

A canção do desejo : da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito / Ana Paula Melchiors Stahlschmidt. - Porto Alegre : UFRGS, 2002.
321f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002. Beyer, Esther Sulzbacher Wondracek, orient.

1. Música - Bebê. 2. Relação mãe-bebê. 3. Relação cuidador-bebê. 4. Música - Brincar. 5. Voz materna. 6. Estruturação psíquica - Bebê. I. Beyer, Esther Sulzbacher Wondracek. II. Título.

CDU – 78-053.3

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes – CRB-10/463

O som, ou a palavra de Deus combinada com o sopro vital, é considerado como primeiro e único elemento propriamente criador. Cada vez que a gênese do mundo é descrita com precisão, um elemento acústico intervém no momento decisivo da ação. No instante em que um deus manifesta a vontade de dar nascimento a ele mesmo ou a outro deus, de fazer aparecer o céu e a terra ou o homem, ele emite um som. Ele expira, suspira, fala, canta, grita, uiva, tosse, expectora, soluça, vomita, percute ou toca um instrumento musical. Em outros casos, ele se serve de um objeto que simboliza a voz criadora. A fonte da qual procede um mundo é sempre acústica” (Castarède, 2000, p. 30)

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Dra. Esther Beyer, pela disponibilidade, amizade e incentivo ao longo destes anos, respeitando minha forma de desenvolver e teorizar este trabalho e permitindo-me, desta forma, encontrar meu “estilo” na composição da “Canção do Desejo”.

Ao Marcelo, pelo amor e companheirismo, que durante a realização de meu doutorado acumulou as funções de marido e “facilitador de melhorias” na elaboração da Tese, realizando revisões, traduções, buscas de filmagens, conserto e compra de equipamentos, etc. “Pai” deste trabalho, não só por sua participação na construção do mesmo, mas também por lembrar a sua “mãe” que, apesar do investimento despendido na criação deste “filho”, também existia um mundo lá fora...

A meus pais, pelo amor. Pelo modo como incentivaram e possibilitaram, em minha infância, o exercício da criatividade em um porto seguro, o que me permitiu encontrar na música e na escrita companheiras para toda a vida.

A minhas irmãs e cunhados, Cristina, Mauro, Lúcia e João Marcelo, pela amizade e “apoio técnico” na parte de informática. Aos dois últimos minha gratidão especial pela documentação desta pesquisa em fotos maravilhosas, algumas das quais ilustram este trabalho, e auxílio na edição das imagens utilizadas.

A Maria Beatriz Alencastro Kallfelz, pela enorme contribuição, com sua amizade e experiência, para a construção de minha identidade profissional, e pelo constante incentivo e apoio a minhas articulações entre a psicanálise, a arte e a clínica.

A Simone Velho da Silva, pela amizade e parceria que tornou tão agradáveis as primeiras experiências de coordenação de grupos do “Música para Bebês”, possibilitando também uma interlocução que gerou diversos desdobramentos neste trabalho.

A Eliane, Daniela, Raissa, Paula e Janaina, pela realização das filmagens e “apoio” durante o desenvolvimento dos grupos do “Música para Bebês”, que possibilitou uma estrutura indispensável ao bom andamento dos mesmos.

As colegas do “Comitê” de Winnicott, Luiza Teixeira Moura, Heloísa Santos Netto, Márcia Marques e, especialmente, a sua coordenadora, Berenice Pontes Netto, pela amizade e discussões sobre a relação mãe-bebê, que contribuíram para o nascimento e desenvolvimento de meu interesse pelo tema. Por me incentivarem a incluir nos grupos bebês provenientes de instituições, lembrando que melhor estabelecer laços e correr o risco de perdê-los, do que não conhecer a possibilidade de vincular-se...

As colegas do “Cartel de Estruturas Clínicas” da APPOA, Regina de Souza Silva, Maria Elisabeth Tubino, Maria Beatriz Kallfelz, Cristina Pinto Gomes Mairesse, Elaine Rosner Silveira e Vera Martins da Costa, que através da interlocução ao longo de três anos, contribuíram para o surgimento de muitas das idéias desenvolvidas neste trabalho.

A equipe da Casa de Passagem, que a despeito da ausência “oficial” de incentivo, buscou formas de me auxiliar a tornar este trabalho viável e a conciliá-lo com minhas atividades profissionais nesta instituição. Pela amizade e discussões que possibilitaram algumas articulações entre o tema desta pesquisa e o trabalho com crianças vítimas de violência intrafamiliar.

A Robson de Freitas Pereira, pela escuta ao longo destes anos, que em muitos momentos mostrou-se imprescindível para a continuidade deste trabalho.

Aos colegas, professores e funcionários do PPG-EDU, pelas contribuições no desenvolvimento deste trabalho e suas idéias. Meu agradecimento especial aos funcionários da biblioteca da Educação, pela disponibilidade e auxílio na busca de artigos e textos.

Aos professores que participaram da banca examinadora, Dra. Maria Folberg, Dra. Regina Mutti, Dra Cláudia Belocchio e Dra. Ligia Schermann, por suas sugestões para o desenvolvimento desta pesquisa e elaboração da versão final deste trabalho.

A Gislaine Marins, que mesmo “do outro lado do mundo” participou do desenvolvimento e conclusão deste trabalho, com sua amizade, discussões e “revisões”.

Aos profissionais que conheci nos “Encontros sobre o Bebê”, que através de interlocuções, sugestões, indicações de textos, etc, em muito contribuíram para a elaboração deste trabalho, especialmente Maria do Carmo Camarotti, Cláudia Rohenkohl e Leda Bernardino.

A equipe do Centro Lydia Coriat, pelas sugestões e discussão sobre muitos temas implicados neste trabalho, especialmente através dos seminários do curso “Diagnóstico e tratamento dos transtornos do desenvolvimento na infância e adolescência”.

A todos os amigos que, de alguma forma, participaram da elaboração deste trabalho.

Aos bebês participantes desta pesquisa e suas famílias, que tornaram este trabalho possível, com especial gratidão às mães e monitoras que se dispuseram a comparecer às entrevistas individuais, compartilhando comigo impressões e sentimentos tão particulares e delicados como os envolvidos em sua relação com “seus” bebês.

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
1. PRELÚDIO.....	10
2. A PESQUISA, SEU CENÁRIO E PERSONAGENS.....	21
2.1 O projeto “Música para Bebês” e os grupos enfocados na pesquisa.....	21
2.2 Instrumentos de coleta de informações utilizados.....	26
2.3 Os bebês participantes e suas famílias.....	29
2.4 Procedimentos para a análise e interpretação.....	45
3. ANÁLISE DO DISCURSO E PSICANÁLISE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS.....	49
4. SOBRE UMA ATIVIDADE COM MÚSICA PARA BEBÊS.....	68
4.1 Algumas considerações sobre a função da música no desenvolvimento do bebê.....	71
4.2 Música para bebês sob a perspectiva da Psicanálise.....	90
4.3 As pulsões, a atividade musical e a estruturação psíquica do bebê.....	107
4.4 A função lúdica, estruturante e preventiva das atividades musicais.....	125
5. NA CRIAÇÃO E ENTOAÇÃO DE CANÇÕES, A COMPOSIÇÃO DO DESEJO.....	151
5.1 A canção de Luciano.....	156
5.2 A canção de Angelina.....	163
5.3 A canção de Lúcia.....	172
5.4 A canção de Vânia.....	180
5.5 A canção de Débora.....	189
5.6 A canção de Carolina.....	194
5.7 A canção de Lucas.....	198
5.8 A canção de Laura.....	209
5.9 Coro a oito vozes: o desejo.....	224
6. ÚLTIMOS ACORDES.....	228
7. CODA.....	235
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	241
ANEXOS.....	248
Anexo 1: Consentimento de Participação.....	249
Anexo 2: Ficha sobre os Hábitos Sonoros/Musicais das Crianças.....	250
Anexo 3: Questionário Final.....	253
Anexo 4: Instrumento Objetivo de Avaliação do Curso.....	258
Anexo 5: Transcrição do Material Gravado em Vídeo.....	262
Anexo 6: Partitura da canção de Luciano.....	320

RESUMO

Este trabalho investiga a função da música, enquanto atividade lúdica e elemento constitutivo da voz, na construção e consolidação dos laços mãe-bebê, ou cuidador-bebê, discutindo suas implicações na estruturação psíquica deste e sua constituição como sujeito. A pesquisa que lhe deu origem foi desenvolvida a partir de minha inserção em um projeto do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, denominado “Música para Bebês – os primeiros encontros com a música”, cujo objetivo é a realização de atividades musicais com bebês de 0 a 24 meses e seus cuidadores, em grupos formados por aproximadamente 10 duplas, divididas de acordo com a faixa etária. Através de observações, gravações em vídeo dos encontros, depoimentos registrados em áudio, e instrumentos de avaliação aplicados aos participantes dos grupos, foram coletadas informações sobre a participação de 195 bebês, dos quais 8 foram mais detalhadamente enfocados neste trabalho a partir de entrevistas com seus cuidadores. Estas entrevistas, analisadas com base nos referenciais da Análise do Discurso francesa, Psicanálise, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Musical, e articuladas ao restante das informações coletadas, nos permitem observar a função lúdica, estruturante e mesmo preventiva das atividades musicais, quando desenvolvidas em um ambiente estruturado, bem como a importância da musicalidade da voz materna, que caracteriza o “manhês”, para a estruturação psíquica do bebê, permitindo sua inserção na linguagem e constituição como sujeito desejante.

ABSTRACT

This essay investigates the role of music as ludic activity and constituent element of voice in the construction and consolidation of the relationship "mother - baby" or "caretaker - baby", evaluating its implications in the psychological structural part of him/her and his/her formation as subject. The research that originated it, was developed from my insertion in the project "Music for Babies - The first contacts with songs" of the Music Department of Universidade do Rio Grande do Sul, which objective was the development of musical activities with babies from 0 to 24 months and their caretakers, formed for about 10 couples, according to age. Having as fundamentals observations, video recordings of the meetings, testimony in audio, and evaluation tools applied to group participants, it was collected information on the participation of 195 babies, among which 8 were more detailed focused on through interviews with their caretakers. These interviews, analyzed based on the referential of French Discourse Analysis, Psychoanalysis, Psychology of Development and Musical Education, and jointly with all information collected, allow us to observe the ludic function, structural and even preventive of musical activities, when developed in structured environment, as well as the importance of the musicality of the mother's voice, characterizing the "motherese", to the psychological structuring of the baby allowing his/her insertion in the language and his/her constitution as subject of the desire.

1. PRELÚDIO

Como em uma obra musical, melodias se sobrepõem, harmonias se criam, idéias nascem, tomam forma ou se diluem no emaranhado de sons onde se constituíram e, subitamente, um tema surge, é desenvolvido, desaparece e reaparece em sucessivas variações. Assim parece se dar a criação e a consolidação do laço pais-bebê, sobre o qual poderíamos nos questionar: a que gênero musical comparar a sua estruturação e as múltiplas nuances que caracterizam essas relações? A uma sonata, com toda a complexidade e rigor que caracterizam sua forma? A uma singela, e não por isso menos significativa, canção infantil? Ao acalanto escolhido por uma mãe para embalar seu bebê, entoado quase em um sussurro, no momento de relaxamento que antecede o sono? Canção que carrega em si, muitas vezes, a paradoxal suavidade da melodia e um texto que evoca toda a intensidade de sentimentos envolvidos na talvez mais básica e profunda relação de todo ser humano. A relação inicial com a pessoa que, pela função que exerce, este sujeito virá, ao se tornar capaz de nomear, a presentear, muitas vezes, com a primeira palavra, chamando-a de mãe.

Assim como os pais emprestam significantes aos filhos, tornando possível sua inserção no grupo familiar ao atribuir-lhe em seu desejo um lugar simbólico, que lhe designará sua filiação e o tornará sujeito, também um trabalho acadêmico, para constituir-se, exige a implicação pessoal de quem o elabora. Aqui, temos a necessidade de articular o rigor que caracteriza a ciência com toda a demanda psíquica envolvida no desenvolvimento de temas que, certamente, não são escolhidos ao acaso, mas sim em profunda relação com a história pessoal e profissional de quem escreve. Poderia um trabalho científico ser, também, relacionado a um gênero musical?

Às questões formuladas, talvez seja demasiado prematuro responder. Deixemos que, na gestação das idéias a serem desenvolvidas, possamos, aos poucos, conhecê-las, para que então seja possível caracterizá-las, intuí-las, nomeá-las, adivinhar-lhes traços, permitindo que seu “Leitmotiv” se faça presente, mostrando-nos o tipo de obra que surgirá. O que me parece evidente, neste momento, é que, assim como na gestação de um filho é impossível adivinhar quem este se tornará, também a realização de uma pesquisa

demanda que, apesar das expectativas criadas, algum espaço para o inesperado, para a descoberta, permaneça em aberto.

Nesta pesquisa, os temas em formação, que se tornarão condutores desta obra, a partir de tantos outros que marcaram sua constituição, chegam mesmo a se confundir em sua origem: aspectos teóricos, vivências práticas, minha formação profissional e pessoal. Em uma interlocução estruturada e, ao mesmo tempo, não isenta de uma grande implicação pessoal, estes diversos temas e idéias se entrecruzam: música, bebês, educação musical, a constituição do sujeito, a importância da relação mãe-bebê e a função do brincar nesta relação... Conceitos que busco, a partir de minhas vivências e formação teórica, de alguma forma, articular nesta pesquisa.

Entre todas, a música talvez seja, para mim, a raiz mais antiga deste trabalho. À parte a importância que vem tendo em minha vida desde a infância, o interesse por sua relação com a psicologia veio mesmo antes do vestibular, quando decidi cursar, paralelamente, estes dois cursos de graduação. Já nessa época, a relação entre ambas disciplinas parecia-me evidente e relevante, devido à experiência pessoal de encontrar na atividade musical um instrumento importante de expressão e, por que não dizer, “terapêutico”.

No decorrer de meus estágios em psicologia, fui buscando formas de articular as duas áreas, oferecendo às crianças com quem trabalhava a linguagem musical como uma possibilidade extra de expressão, quando à palavra faltava o acesso ou o poder, buscando, desta forma, auxiliar na elaboração de suas necessidades, conflitos e temores. Nesse percurso, pude observar os efeitos da música no trabalho com crianças diagnosticadas como autistas, psicóticas, portadoras de deficiência mental, visual (Stahlschmidt e Gomes, 1997) e, finalmente, na pesquisa desenvolvida durante o mestrado, a importância da expressão musical e de outras atividades artísticas no trabalho com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem (Stahlschmidt, 1998). Dessas experiências, nasceu a percepção da importância que a música poderia representar para a criança, sua constituição enquanto sujeito desejante, desenvolvimento de sua criatividade, posicionamento crítico, autonomia, etc. Foi com a idéia de focar nestes últimos aspectos uma nova pesquisa que, em 1998, iniciei meu doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pretendendo ter como sujeitos de pesquisa crianças em idade pré-escolar.

Meus objetivos de estudo e pesquisa vinham se desenvolvendo neste sentido quando, em 1999, um projeto, então em vias de ser iniciado no Departamento de Música da UFRGS, com a coordenação de minha orientadora, Dra. Esther Beyer, chamou minha atenção: “Música para Bebês - os primeiros encontros com a música”. Dirigido a bebês de 0 a 24 meses e suas mães, o projeto, implementado como curso de extensão, havia sido criado a partir de pesquisas que comprovavam a importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança (Beyer, 1993; 1995), mas me pareceu interessante também pelas possibilidades que poderia oferecer em relação ao fortalecimento dos laços mãe-bebê e, conseqüentemente, sua importância na estruturação psíquica dessas crianças. Neste sentido, o projeto parecia relacionar-se especialmente aos estudos que vinha realizando desde o final da graduação em psicologia. Inicialmente, através da teoria de Donald Winnicott, com minha participação, desde 1994, no Comitê de Winnicott, da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul, posteriormente transformado em um grupo de estudos, e no qual nos centramos, em muitos momentos, na discussão dos aspectos envolvidos na relação mãe-bebê e suas implicações. Posteriormente, integrando a esta abordagem, estudos sobre outros autores, especialmente embasados na psicanálise francesa, que veio a me interessar no decorrer de minha formação.

Foi pensando nessa problemática que ingressei no projeto, participando, inicialmente, das discussões que nortearam sua elaboração e auxiliando no desenvolvimento dos encontros de dois grupos e, posteriormente, a partir do segundo semestre de 1999, também como coordenadora de diversos grupos, iniciados desde então.

Se, inicialmente, o trabalho me parecia fundamental pela possibilidade de trabalhar justamente com crianças sem maiores transtornos no desenvolvimento, ou relacionamento com seus cuidadores, ao passar a coordenar os grupos mencionados, pareceu-me fundamental disponibilizá-los como atividade preventiva, ou mesmo clínica, a crianças que pudessem apresentar, ou vir a apresentar, dificuldades relacionadas à estruturação psíquica. Surgiu, então, a possibilidade de estabelecer um convênio informal com uma instituição voltada ao atendimento de crianças cuja guarda encontra-se sob a responsabilidade do Estado. Dessa forma, alguns bebês, provenientes desta instituição, cada um acompanhado por um monitor, foram incluídos nas turmas que seriam iniciadas. Nesse sentido, o trabalho buscava, principalmente, oferecer-lhes um espaço de desenvolvimento de laços, que tanto com base em observações, como de acordo com os referenciais teóricos que

vinha estudando, pareciam-me essenciais para a constituição do sujeito e processo de estruturação psíquica.

Ao pensar em uma proposta de trabalho voltada para bebês e suas mães ou, mais especificamente, aquele que exerça a função materna, uma questão, necessariamente, surge: o que é o bebê? Aparentemente de fácil solução, este enigma vem se mostrando complexo e envolvendo pesquisadores de diversas áreas, e sua discussão parece fundamental para compreendermos as características e necessidades que lhe são atribuídas, bem como os cuidados que lhe foram dispensados em cada momento histórico.

Ao longo da história, as definições sociais sobre a infância, incluindo as concepções sobre o que é um bebê, passaram por grandes transformações, resultando, também, em formas diferentes de manejo com este (Ariès, 1981), o que pode ser particularmente observado através da literatura, como observa Dolto (1985).

Há alguns anos atrás, lembro-me de ouvir menção ao fato de que, em determinado período da Idade Média, os bebês eram utilizados como instrumento de jogos entre as damas da corte, que se divertiam arremessando-os de uma para outra, o que, evidentemente, não raro resultava em acidentes, muitas vezes fatais. Em um contexto como este, podemos pensar que não havia maiores preocupações com a criança ou seu bem estar, não existindo, nem mesmo, o conceito de infância, como aponta Ariès (1981). Possivelmente, não houvesse também a concepção do bebê como sujeito, cabendo ao destino, ou à sorte, a tarefa de possibilitar-lhe a sobrevivência e, então, o direito de ascender ao status de pessoa humana.

O desenrolar da história, como ressalta Dolto (1985), trouxe algumas transformações na percepção de como se lidar com a criança e encontramos, no século XIX, uma passagem desta ao primeiro plano, sendo o tema focado por muitos poetas românticos.

As novas concepções sobre a infância, como podemos ver, trouxeram também modificações no tratamento dispensado aos bebês. Inicialmente, passou-se a valorizar mais apenas seus cuidados e bem estar físico, uma vez que era visto como um pequeno corpinho isento de percepções, tábula rasa a ser preenchida ao longo da vida. Aos poucos, entretanto, tais idéias sofreram modificações, à medida que autores de abordagens diversas estenderam seus conceitos e observações a bebês e crianças pequenas,

caracterizando-as em relação a fases ou estágios de desenvolvimento.

Se, por algum tempo, tais teorias não resultaram em modificações na percepção geral e no manejo com bebês, nas últimas décadas se observa um interesse maior pelo assunto, resultando em inúmeras pesquisas que reviram as concepções sobre estes, passando a descrevê-los como capazes de variadas habilidades, até então insuspeitadas, e aptos a perceber muito mais do ambiente que os cerca do que até então se poderia imaginar (Klaus e Klaus, 1989). Neste sentido, a utilização de filmagens contribuiu para o desenvolvimento de pesquisas sobre reações dos bebês aos estímulos do ambiente e à interação com a mãe, resultando, como observam Trevarthen e Aitken (2001), em discussões dos aspectos observados com base em referenciais de diversos campos da ciência, a partir da década de 70. Por outro lado, com o auxílio de novas tecnologias, como o ultra-som, estas pesquisas ampliaram ainda mais os conhecimentos sobre a psicologia do feto. Disso resultou uma crença, tanto entre profissionais como entre pais, em um potencial muito maior do bebê, e de seu status de “indivíduo” mesmo antes do nascimento, como descreve, em um exemplo detalhado posteriormente, a mãe de Luciano, ao relatar sua gestação e a importância que representou para ela o conhecimento sobre o sexo do feto, que lhe possibilitou nomeá-lo (Stahlschmidt, 1999a). Temos assim, um novo panorama, em que as mães podem, desde a gestação, dirigir-se ao bebê já pelo seu nome, atribuindo-lhe a capacidade de relacionar-se com ela e antecipando o lugar em que estará colocado no desejo dos pais.

Ao mesmo tempo, surgiram pesquisas e, não raro mitos, apontando para os benefícios da estimulação para os bebês, visando desenvolver sua personalidade, habilidades cognitivas, capacidades neurológicas, etc. Como consequência destas novas idéias, bem como das informações sobre as necessidades, possibilidades dos bebês e problemas que podem surgir em seu desenvolvimento, cresceu também a demanda e a oferta de atividades direcionadas a estes. Surgiram assim, atividades esportivas, educativas e de lazer adaptadas às características do bebê, bem como abordagens clínicas, como a estimulação precoce e o acompanhamento psíquico de bebês e suas mães, quando detectadas deficiências sensoriais ou mentais, transtornos de desenvolvimento, dificuldades no relacionamento da dupla mãe-bebê, entre outros.

Em vista dessa nova gama de atividades oferecidas, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas sobre as mesmas, avaliando-se os benefícios ou prejuízos que podem trazer para o desenvolvimento do bebê, e tornando possível a compreensão dos

aspectos envolvidos nessas atividades. Para tanto, é preciso recorrer a autores e teorias de fontes diversas, como a medicina, a educação, a psicologia e a psicanálise, entre outras. Como outra disciplina necessária no desenvolvimento desta pesquisa, já que a mesma enfoca uma atividade musical dirigida a bebês, encontraremos também a educação musical.

A relação entre o desenvolvimento dos bebês e a música vem sendo recentemente estudada, possibilitando, assim, o desenvolvimento de atividades musicais direcionadas especialmente para bebês, como a mencionada aqui. Ao mesmo tempo, estudos e pesquisas na área apontam para os benefícios que tais atividades podem trazer para a criança em termos cognitivos (Beyer, 1993; 1995), psíquicos (Castarède, 2000; Feres, 1998; Deliege e Sloboda, 1996; Ostwald, 1990) e, podemos pensar, até mesmo neurológicos, aspecto que vem sendo enfatizado freqüentemente pela mídia¹.

Embora não desconsiderando os fatores cognitivos e neurológicos, mesmo pela dificuldade de separá-los de outros, neste trabalho optarei pela compreensão dos aspectos psíquicos envolvidos na atividade musical com bebês. Tal recorte se faz necessário, devido à amplitude das áreas envolvidas no processo. Ainda assim, optando pelo enfoque prioritário dos aspectos psíquicos implicados nestas atividades, já se torna necessário recorrer a diversas áreas de conhecimento, buscando compreender as características dos bebês na fase abrangida pela atividade, e aspectos que podem estar sendo especialmente desenvolvidos em função destas. Assim, à psicanálise, abordagem priorizada nesta pesquisa, vêm articular-se a educação musical, já mencionada anteriormente, e a psicologia do desenvolvimento, necessária para a compreensão das características de cada etapa vivenciada pelo bebê, assim como alguns conhecimentos de disciplinas afins.

A psicanálise utiliza tradicionalmente, como instrumento, o discurso, definido por Chemama (1995), como “organização da comunicação, sobretudo da linguagem, específica das relações do sujeito com os significantes e com o objeto, que são determinantes, para o indivíduo, e que regulam as formas do vínculo social” (p. 47). No caso do trabalho com bebês, entretanto, não podemos entender a “fala” como verbal, já que sabemos que os bebês não falam. Por um lado, podemos recorrer a outras formas de compreensão, observando o que o bebê está nos dizendo através de seus gestos, choro, sorrisos, balbucios, posturas corporais, etc. Ao mesmo tempo, é preciso, para fazermos uso da linguagem nesta

¹ A revista *Veja*, por exemplo, publicou, em 20 de março de 1996, uma edição denominada “Como funciona o cérebro das crianças: qual a melhor idade para aprender línguas, matemática e música”, onde diversas pesquisas na área foram citadas (*Veja*, Editora Abril, Ano 29 n° 12, 1996).

interpretação do bebê, valorizarmos também o discurso materno, que pode auxiliar-nos na avaliação e interpretação dos dados levantados através da observação do bebê, possibilitando também a compreensão das concepções desta mãe e seus sentimentos em relação ao filho e ao ambiente que o cerca, bem como os efeitos deste último.

Nesta pesquisa, a fim de compreender os sentidos construídos nos discursos das mães, ou do sujeito que exerce a função materna em relação ao bebê, recorri, como aliada de fundamental importância da psicanálise, à análise do discurso francesa, inaugurada por Pechêux na década de 60, disciplina cuja relação com a psicanálise francesa desenvolverei mais adiante. Através dos aportes destas disciplinas, foi possível conhecer a percepção das mães, e demais participantes do projeto, sobre a atividade musical para bebês na qual estão inseridos, os fatores que envolvem suas criações musicais para os filhos ou escolhas de canções e os efeitos que vêm observando nos mesmos, bem como os muitos sentidos que se constroem a partir dessas vivências e que permeiam seu discurso. Com o auxílio da psicanálise e da análise do discurso, os dados obtidos a partir dos depoimentos destes sujeitos foram, portanto, elementos fundamentais neste trabalho, integrados a outras abordagens teóricas provenientes da psicologia do desenvolvimento, pediatria, educação musical e demais instrumentos de observação e análise utilizados.

A relação da educação, e mais especificamente da educação musical, com a psicologia, não parece causar maiores surpresas. Podemos observar, por exemplo, que muitos autores utilizam referenciais desta última ao desenvolver temas na área de educação musical. Já quanto à relação da psicanálise com a psicologia do desenvolvimento, ainda que ambas disciplinas eventualmente encontrem pontos de atrito, cada uma delas recorre à outra na compreensão dos fatores implicados no estudo do ser humano. Assim, a maioria dos psicanalistas não hesitaria em reconhecer, por exemplo, a importância de considerarmos, ao desenvolver um trabalho clínico com um bebê, a faixa etária em que se encontra e suas respectivas características maturacionais.

Se a relação entre as teorias do desenvolvimento e a educação não causam maior surpresa, a aproximação da educação musical à psicanálise, por outro lado, tem sido menos comum. Entretanto, é preciso dizer que tentativas de articulação entre a psicologia e a música vem sendo feitas desde o século VI a.C., despertando o interesse de filósofos como Pitágoras (Sadie, 1980) e Platão (Castarède, 2000). Da mesma forma, a relação entre música e psicanálise, não é tão recente, tendo sido discutida por psicanalistas que, já há várias

décadas atrás, escreveram trabalhos sobre o assunto, como Richard Sterba, Kohut, Winnicott, entre outros (Ostwald, 1990).

Entre os autores que desenvolvem articulações entre a psicanálise e a música, encontramos os mais variados enfoques.

Alguns abordam a experiência musical a partir dos processos nela implicados e seus efeitos sobre o ser humano, como Kohut (1957), para quem a música pode ser entendida como uma “forma artística altamente desenvolvida, e que por isso envolve como um todo a personalidade do músico, seja ele compositor, instrumentista ou ouvinte”² (p. 390).

Outros autores, como observa Sabbadini (1997), discutem a relação entre determinadas obras musicais e a vida de seus compositores, havendo também grande interesse pela célebre aversão, ou ambivalência, de Freud pela música e elocubrações sobre suas causas (Caïn e Caïn, 1982).

Encontramos também autores que buscam similaridades e correlações entre a experiência musical e a experiência psicanalítica. Dentro desta abordagem, temos, por exemplo, as proposições de Stein (2000), articulando-as a partir da escuta, elemento essencial em ambas experiências. Da mesma forma, Casterède (2000) apresenta algumas convergências entre a psicanálise e a experiência do canto, ambas relacionadas à audição e à escuta, em interação do sujeito com o outro e consigo. Para a autora, tanto a voz como a música podem ser percebidas como elementos próximos de puro afeto, não representável e, assim sendo, relacionadas aos laços com a mãe, da ordem dos sentimentos e da natureza.

Finalmente, alguns autores buscam desenvolver aspectos importantes da experiência musical em articulação aos processos envolvidos na estruturação psíquica ou desenvolvimento do bebê. Nesse sentido, uma contribuição fundamental é a de Donald Winnicott (1975) ao relacionar a arte aos fenômenos transicionais e, estes, ao relacionamento inicial da mãe com seu filho e ao brincar. Ainda através do desenvolvimento de conceitos deste autor, encontramos aproximações dos temas psicanálise e música realizadas por teóricos como Bogomoletz (2002), Castarède (2000), Sabbadini (1997), Ostwald (1990), Rogers (1990), entre outros.

Nos últimos anos, outros psicanalistas têm contribuído também para a

² Tradução livre do original em inglês

compreensão dos fatores que envolvem a relação da música com o ser humano, através de proposições de Jacques Lacan, enfoque considerado por Lima (1995a) como “esperança de entendimento dos processos de desenvolvimento das capacidades cognitivas musicais” (p.41). Entre estes autores, encontramos abordagens como a de Didier-Weill (1997a; 1997b; 1998), que discute o processo psíquico envolvido na experiência musical específica, a qual, ao conjugar felicidade e nostalgia psíquica, caracterizou como encontro com a “Nota Azul”. Ao mesmo tempo, o autor propõe a utilização da música como uma das formas de compreendermos a relação do sujeito com o Outro, enfatizando, ainda, a importância da voz e da pulsão invocante na constituição do sujeito. Neste sentido, Castarède (2000) considera que a voz, escutada, entendida e emitida, funda a relação de alteridade e reconhecimento, revelando como e de onde o Outro fala. A voz materna, mediadora de trocas primordiais entre o bebê e a mãe, representa a primeira relação do feto com a comunidade lingüística e cultural em que será inserido, constituindo-se como melodia materna, prelúdio de todas as relações que o sujeito estabelecerá e que mais tarde poderá ser por este relacionada à música.

Ainda a partir da teoria lacaniana, encontramos articulações entre psicanálise e música em autores como Lima (1995a, 1995b, 1996), Jorge (1988), Lambotte (1996) e outros. Para Lima (1996):

A abordagem psicanalítica da música pode nos auxiliar a compreender sua função como parte da ordem simbólica. A psicanálise aponta para uma possível dimensão inconsciente da música, que pode ser concebida como uma reação contra a perda, um encontro com um objeto de amor (musical) através de um tipo de processo de “fort da”, sustentado pelo cenário impossível do gozo e protegido por uma identificação com o Pai Simbólico. Mantida por uma relação intrínseca com os mecanismos de prazer musical, esta identificação funciona ao mesmo tempo contra a dissolução completa e o êxtase, tarefa que é realizada por componentes que enfatizam controle da experiência perceptual e construção de estruturas e hierarquias distantes do êxtase, na direção do pensamento analítico e racional. (p.141)³

Embora conciliar as várias abordagens psicanalíticas da música e seus efeitos sobre o ser humano e, mais especificamente, sobre o bebê, pareça-me um desafio indispensável, não é tarefa fácil, pois a complexidade do tema torna necessárias teorias complementares em sua abordagem, da mesma forma que também o estudo do bebê vem exigindo aportes de linhas teóricas e mesmo áreas de conhecimento diversas, como discutimos anteriormente.

³ Tradução livre do original em inglês

Tendo em vista os pontos abordados aqui, buscando situar esta pesquisa dentro do marco conceitual que a norteia, venho lançando um olhar sobre o desenvolvimento de atividades musicais com bebês, buscando compreender os aspectos que as envolvem e, conseqüentemente, os efeitos que podem ter na relação do bebê com sua mãe ou substituto materno. Para isto, venho buscando constantemente, na observação das turmas que coordeno, dados que me pareçam relevantes.

Foram de importância primordial, igualmente, as observações das turmas em que participei como auxiliar e observadora, pois tal posição dentro dos grupos me permitiu análises que a função de coordenadora muitas vezes dificulta ou mesmo impossibilita. Ao mesmo tempo, uma vez que essas turmas marcaram o início de meu projeto de doutorado, delas foi extraída a maior parte das observações levantadas, as quais resultaram em questões de pesquisa, direcionando minhas leituras e orientando as primeiras versões do projeto de tese. Tomei tais turmas, portanto, como grupos de estudo piloto, o que descreverei mais detalhadamente posteriormente.

Uma vez que foi do olhar sobre os grupos, bebês e cuidadores que os compõem que surgiram minhas questões de pesquisa e levantamentos bibliográficos, optei por desenvolver o corpo teórico deste trabalho concomitantemente às questões elaboradas ao longo deste período e ao relato das observações e transcrições das entrevistas que lhes deram origem, articulando-os às considerações desenvolvidas ao longo desta pesquisa. Ainda que tal procedimento possa parecer pouco usual na elaboração de um trabalho acadêmico, pareceu-me o mais adequado ao modo como desenvolvi meu doutorado e a pesquisa que o constituiu.

Antes de passar a estas construções, porém, optei por apresentar o “Música para Bebês”, como projeto que serviu como cenário para a elaboração desta pesquisa. Da mesma forma, apresentarei os grupos que dela participaram e as crianças que, devido à disponibilidade de seus pais ou cuidadores, fornecendo-me *entrevistas individuais* nas quais abordaram suas vivências com seus filhos nos encontros com seu grupo e com a música, constituem os personagens principais desta obra.



2. A PESQUISA, SEU CENÁRIO E PERSONAGENS

2.1 - O projeto “Música para Bebês” e os grupos enfocados na pesquisa

O projeto denominado “Música para Bebês - os primeiros encontros com a música”, nasceu em 1999, conforme mencionado anteriormente, vinculado ao Departamento de Música da UFRGS, como uma iniciativa da Dra. Esther Beyer. Ainda nesse ano, foi implantado na forma de “curso de extensão”, com o objetivo principal de oferecer a bebês, acompanhados de seus pais ou cuidadores, algumas vivências musicais. Além deste objetivo, outros, relacionados a aspectos do desenvolvimento cognitivo, neurológico e psíquico do bebê, apareciam de forma implícita, centrando-se nestes últimos a maior parte dos aspectos discutidos neste trabalho.

Foi com este olhar, portanto, que iniciei minha participação no projeto, inserindo-me na discussão do planejamento que o envolveria e, em seguida, durante um semestre, como auxiliar e observadora das turmas coordenadas pela Dra. Esther Beyer.

Essa participação permitiu não apenas uma instrumentalização para a coordenação dos grupos que desenvolvi posteriormente, mas principalmente a elaboração de questões referentes ao tema “bebês e música”. Dessa forma, venho considerando minha participação nesse momento inicial do projeto, como um *estudo piloto* desta pesquisa, pois, além de permitir a elaboração das questões discutidas, possibilitou que, a partir da realidade observada, eu pudesse também sugerir momentos a serem incluídos nos encontros, os quais me pareceram importantes para o levantamento de dados para este estudo ou outros que viessem a ser realizadas a partir do projeto. Exemplo disso foi a sugestão de acrescentar aos encontros um *momento de observações*, no qual os pais pudessem relatar sua percepção de efeitos observados a partir das atividades, sentimentos despertados, dúvidas surgidas, etc. Tal espaço de interlocução me pareceu importante não apenas como forma de coleta de dados para a pesquisa que vinha elaborando, mas também pela necessidade de criar uma atividade através da qual as mães pudessem falar sobre seus sentimentos durante os encontros, os efeitos que observam, etc. A inclusão dessa atividade nos encontros tem como objetivo, portanto, proporcionar um espaço de fala, em meio a tantas vivências não verbais,

estimuladas pela música. É também uma forma de avaliar as atividades desenvolvidas e o andamento dos grupos, uma vez que, eventualmente, as mães relatam suas preferências ou desgostos em relação a certos exercícios propostos.

Portanto, foi de fundamental importância para a elaboração desta pesquisa, minha participação nestes grupos preliminares. A estes grupos, denominarei, de forma geral, *Grupos Pilotos 1, 2, 3 e 4*, referindo-me, respectivamente, a grupos formados por bebês oriundos de todas as turmas, com idades de 0 a 6 meses, 6 a 18 meses, 18 a 24 meses e 24 a 36 meses.

No segundo semestre de 1999, iniciei a coordenação de alguns grupos, nos quais venho trabalhando desde então. Até o final de 2000, contei, além do auxílio de um bolsista de extensão do Departamento de Música, com a participação constante de uma profissional com formação na área da educação musical, também coordenadora de um grupo, no qual eu atuava como observadora. As experiências desta época foram particularmente ricas, em termos de observações de pesquisa, pela possibilidade de contar sempre com um segundo olhar sobre os fatos observados, o que possibilitava uma discussão dos aspectos envolvidos e da dinâmica dos grupos, bem como um posicionamento como observadora, em um grupo no qual também participava do planejamento das atividades. Esta interlocução se mostrou extremamente importante, em muitas das idéias que desenvolvi nos grupos seguintes, bem como em algumas das considerações que realizei ao longo da pesquisa.

De 1999 até o presente momento, participei, ao todo, de 20 grupos, sendo 13 destes parte do estudo piloto, os quais dividi em 4 subgrupos, de acordo com a faixa etária, conforme explicitado anteriormente, e os 8 restantes realizados já no decorrer da pesquisa, 6 coordenados por mim (*Grupos 1, 2, 4, 5, 6 e 7*) e 1 (*Grupo 3*) pela profissional da área de educação musical mencionada, incluindo um total de aproximadamente 195 bebês, 98 participantes de grupos piloto e 97 de grupos realizados no decorrer da pesquisa, conforme a Tabela 1. Como detalhado posteriormente, destes 195 bebês, alguns serão mencionados na elaboração das questões de pesquisa ou na discussão dos resultados, de forma mais superficial, enquanto 8, a serem apresentados posteriormente, serão mais especificamente enfocados neste trabalho.

Quanto ao desenvolvimento dos grupos, cabe dizer que seus encontros acontecem com frequência semanal, duração de aproximadamente uma hora e participação de um número máximo de 10 pares de bebês e responsáveis em cada turma. Os bebês,

sempre acompanhados por seus cuidadores, foram divididos em módulos denominados A, B, C e D, sendo estes, respectivamente, compostos por bebês de 0 a 6 meses, 6 a 12 meses, 12 a 18 meses e 18 a 24 meses.

Os encontros dos grupos são constituídos de atividades livres ou dirigidas, nas quais são utilizados elementos musicais, sonoros ou é trabalhada a entonação. Através dessas atividades, os bebês e seus cuidadores são estimulados a escutar músicas de estilos diversos, explorar instrumentos de fácil manejo (chocalhos, guizos, triângulos, tambores, entre outros), cantar, dançar ou movimentar-se ao som das canções, escutar histórias, realizar brincadeiras musicadas, parlendas, etc.

Os encontros de grupos que venho coordenando utilizam uma seqüência elaborada a partir do modelo criado pela Dra. Esther Beyer, e que foi adaptado conjuntamente por mim e pela coordenadora do Grupo 3, passando então a contar com as seguintes atividades: *cumprimentos* (momento em que os bebês são cumprimentados, utilizando-se em seguida a entonação na fala e, posteriormente, a canção composta pela Dra. Esther Beyer, nas quais são mencionados seus nomes); *ouvir música e dançar* (atividade modificada a partir do projeto inicial do “Música para bebês”, na qual uma coreografia é repetida duas vezes, intercaladas por um momento de audição e exploração livre do espaço pela criança); *contar histórias* (exploração de textos e sons de contos infantis); *minha música* (criada no modelo original do projeto, buscando utilizar a cada encontro canções escolhidas por uma mãe e que, nos grupos enfocados nesta pesquisa, passaram a funcionar como ponto de partida para outras atividades do encontro); *movimento progressivo de percepção* (atividade utilizada nos módulos C e D, sugerida quando iniciado o Grupo 1, com o objetivo de possibilitar aos bebês maiores e suas mães a exploração do movimento e do espaço, iniciando também o trabalho com alguns parâmetros sonoros de forma mais sistemática); *audição x tátil* (massagem com as mãos, instrumentos ou, nos módulos C e D, desenvolvida nos grupos enfocados nesta pesquisa a partir de parlendas e “coreografias”); *exploração de instrumentos musicais* (utilizando basicamente instrumentos de fácil manejo); *observações* (atividade incluída com o objetivo de possibilitar a coleta de informações para esta pesquisa e verificar os sentimentos e percepções do grupo em relação ao andamento dos encontros e do módulo) e *relaxamento* (desenvolvida, conforme a proposta do modelo original do projeto, visando proporcionar um momento de tranquilidade e intimidade entre mães e bebês, antes do encerramento das atividades). Eventualmente, outras atividades são

acrescentadas a este esquema, visando desenvolver temas específicos ou outros relacionados a datas comemorativas, dificuldades surgidas ou interesse de algum grupo ou participante, entre outros.

É importante ressaltar que as atividades são, em sua maioria, intermediadas pelas mães, que, após as instruções, as executam com os bebês. Desta forma, especialmente nos grupos de bebês de 0 a 12 meses, nossa coordenação é indireta, tornando-se mais direta apenas no grupo D, ou seja, com bebês com mais de 18 meses.

Quanto à minha participação no “Música para Bebês”, cabe dizer, ainda, que em sua inauguração, na UFRGS, havia apenas dois grupos em funcionamento. No segundo semestre, além destes, que passei a não mais observar, estavam em funcionamento, entre os grupos analisados por mim, um grupo A, um grupo C e dois grupos B, sendo um entre estes últimos coordenados pela profissional mencionada, encontros dos quais participei como observadora, e os restantes coordenados por mim. Com a necessidade de dedicar maior tempo à análise, discussão dos resultados obtidos e elaboração da tese, optei por não assumir novas turmas ao encerrar alguns “módulos D”, de forma que, no momento de encerramento desta pesquisa, coordeno apenas dois grupos, módulo C e módulo D. Além dos grupos mencionados na Tabela 1 e, portanto, parte desta pesquisa, quer em seu delineamento, quer em sua realização, estão em andamento, atualmente, mais quatro grupos, coordenados por dois diferentes profissionais.

Tabela 1:

Grupo	Participação no grupo como	Duração	Módulo no momento de início	Número de bebês participantes*	Observações	Bebês enfocados na pesquisa (Grupo inicial)
Grupo Piloto 1	Observadora	4 semestres	Módulo A	26 bebês	Grupo observado por mim no primeiro semestre de 1999	-
Grupo Piloto 2	Observadora	3 semestres	Módulo B	30 bebês	Grupo observado por mim no primeiro semestre de 1999	-
Grupo Piloto 3	Observadora	2 semestres	Módulo C	23 bebês	Grupo observado por mim no primeiro semestre de 1999	-
Grupo Piloto 4	Observadora	1 semestre	Módulo D	19 bebês	Grupo observado por mim no primeiro semestre de 1999	Luciano
Grupo 1	Coordenadora	2 semestres	Módulo C	13 bebês	-	-
Grupo 2	Coordenadora	1 semestre	Módulo B	9 bebês	Grupo extinto no final do primeiro semestre - unido ao Grupo 3	Débora, Laura, Vânia
Grupo 3	Observadora	3 semestres	Módulo B	13 bebês**	-	Lucas
Grupo 4	Coordenadora	4 semestres	Módulo A	18 bebês	-	Carolina, Angelina, Lúcia
Grupo 5	Coordenadora	4 semestres	Módulo A	23 bebês	-	-
Grupo 6	Coordenadora	4 semestres	Módulo A	11 bebês	Grupo em andamento na conclusão da pesquisa	-
Grupo 7	Coordenadora	2 semestres	Módulo C	10 bebês	Grupo em andamento na conclusão da pesquisa	-

* As variações se devem a ingressos e desligamentos de crianças a cada módulo, influenciadas também pelo trânsito, em duplo sentido, entre turmas existentes no programa em outros horários, a cada semestre letivo, de módulo equivalente.

** Não recontados os bebês provenientes do Grupo 2.

2.2 - Instrumentos de coleta de informações utilizados

A pesquisa foi desenvolvida junto aos grupos mencionados, através dos instrumentos descritos a seguir: *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais das crianças, entrevistas com pais, questionário final, instrumento objetivo de avaliação do curso, encontros registrados através de gravações em áudio e vídeo e diário de campo*, bem como observações realizadas nos grupos utilizados como *estudo piloto*.

Conforme mencionado anteriormente, a maior parte das questões formuladas sobre o tema desta pesquisa surgiu de observações realizadas no decorrer dos encontros, bem como de enunciados dos pais participantes do projeto nas *entrevistas, questionários, momento de observações* realizados em grupo, conversas informais, entre outros.

A *Ficha sobre os hábitos sonoros/musicais das crianças* tem como objetivo conhecer algumas vivências sonoras da criança. Portanto, nesta é solicitado aos pais, quando ingressam com seus filhos em um dos grupos, que respondam a questões sobre a experiência e preferências musicais e sonoras da criança e sua família, canções que costumam cantar para o bebê, reações deste aos estímulos sonoros que lhe são oferecidos e vivências musicais da mãe durante o período de gestação. Os pais são solicitados, ainda, a descreverem o ambiente sonoro do local em que vivem e classificá-lo como ruidoso, tranquilo ou intermediário. Finalmente, pede-se que abordem alguns dos motivos que os levaram a procurar o projeto “Música para bebês”. O modelo desta ficha, elaborada pela coordenadora do Grupo 3 e adaptada conforme as necessidades desta pesquisa, bem como um exemplo de preenchimento por uma das mães, encontra-se no Anexo 2.

Um *Questionário Final*, instrumento de formato dissertativo, foi elaborado por mim com a finalidade de proporcionar aos pais um momento de reflexão sobre sua percepção da participação do bebê no projeto, sendo respondido, portanto, nos encontros finais do semestre. Envolve questões relacionadas aos sentimentos despertados nos participantes ao longo dos encontros, observações sobre possíveis efeitos da atividade sobre si mesmos e sobre os bebês, entre outras. Um exemplo deste questionário, bem como respostas elaboradas pelos participantes do projeto, consta no Anexo 3.

Além deste questionário, um *Instrumento objetivo de avaliação do curso*, elaborado e aplicado pela Coordenação de Extensão, foi utilizado como forma de conhecer o perfil dos participantes do projeto e, ainda, coletar informações sobre a percepção dos pais sobre os grupos de que participaram, relação com coordenadores, etc. Este instrumento, em sua maioria composto por questões objetivas, permite avaliar o curso como um todo e determinar em que medida os objetivos foram ou não atingidos, contando também com um espaço para sugestões e levantamento de pontos positivos e negativos. Este instrumento, com a tabulação dos resultados gerais das respostas preenchidas pelos pais que freqüentaram os grupos no segundo semestre de 1999, realizada pela Coordenação de Extensão, pode ser encontrado no Anexo 4.

A fim de conhecer mais profundamente as vivências musicais de algumas crianças e seus cuidadores, articulando-as com observações realizadas nos encontros e com a teoria, foram realizadas *Entrevistas com os pais ou responsáveis* que se dispuseram a participar mais ativamente da pesquisa. Nestas entrevistas, semi-diretivas, mães e monitoras foram solicitadas a discorrer sobre reações do bebê à música e às atividades oferecidas durante o curso, canções que costumam utilizar nos diversos momentos do dia, fatores relacionados à escolha destas canções, bem como elementos envolvidos em eventuais composições que tenham realizado para seus bebês e dados sobre a história da criança e sua família que possam ser significativos na relação do bebê com a música, suas reações aos sons e estilos musicais, preferências, etc. Estas entrevistas possibilitam ainda conhecer alguns dos aspectos do laço pais-bebê, e sua relação com a função da música na história familiar e individual dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas, inicialmente, ao final de cada módulo e, posteriormente, a fim de não tornar o material de análise demasiado extenso, somente ao final de cada módulo D. No caso de bebês oriundos da comunidade, estas entrevistas foram realizadas em meu consultório particular e, no caso dos bebês provenientes de instituição, em espaços das mesmas, por ser a participação no projeto parte do trabalho dos acompanhantes dos bebês. Portanto, uma vez que o número de entrevistas com monitores tornou-se proporcionalmente grande, em relação a outros participantes, optei por utilizar apenas duas destas de forma integral, mantendo todas as realizadas com as mães que se dispuseram a isto, configurando um total de 7 entrevistas analisadas.

Os bebês cujos pais ou cuidadores participaram destas entrevistas serão apresentados mais detalhadamente posteriormente, resultando destas entrevistas a maior parte do material utilizado nas análises e, direta ou indiretamente, portanto, dos aspectos desenvolvidos nesta pesquisa.

A fim de possibilitar a análise de elementos dos encontros, foi realizado, ao longo de toda a pesquisa, um **Registro dos Encontros em Áudio**, para posterior transcrição e análise. Estes registros, formando um acervo de 27 fitas K7 de 60 minutos, numeradas conforme a ordem de gravação, são constituídos de momentos dos encontros em que foi realizada a atividade denominada *minha música*, em que os pais dedicam canções individuais para seus filhos, e por *momentos de observação*, quando estes relatam observações sobre as reações dos filhos à música, que realizaram durante o encontro, no intervalo de tempo transcorrido entre este e o anterior, ou outras observações em geral.

Para avaliar o andamento dos encontros e possibilitar uma análise mais minuciosa das reações dos bebês às atividades musicais, bem como aspectos de seu relacionamento com as mães ou outro responsável, vêm sendo realizadas também filmagens de todos os encontros.

Este **Registro dos encontros em vídeo**, totalizando 45 fitas até o momento, numeradas de acordo com a seqüência de gravação, foi realizado ao longo do desenvolvimento dos 7 grupos enfocados nesta pesquisa, e abrange quase todas as atividades, de forma que conta-se, para sua realização, com uma aluna do curso de graduação em música, bolsista do projeto, que auxilia também em outros aspectos do andamento dos encontros. Em alguns momentos são enfocados nas filmagens aspectos mais gerais da atividade ou do grupo e, em outros, são priorizados aspectos específicos sobre uma determinada dupla mãe-bebê, ou, no caso de crianças maiores, atividades de um pequeno grupo de bebês. A câmera é posicionada a um canto da sala onde são desenvolvidos os encontros, em um ângulo que permite uma boa observação do grupo, e dificilmente é transferida deste local, a fim de evitar deslocamentos que poderiam prejudicar o desenrolar das atividades ou causar constrangimentos ao grupo.

Uma vez que a utilização da teoria psicanalítica e da análise do discurso francesa, como alguns dos referenciais teóricos desta pesquisa, prevê a consideração das impressões e sentimentos despertados no pesquisador, foi elaborado ainda um **Diário de campo**, contendo o registro de algumas observações realizadas, sentimentos mobilizados por

estas, comentários de mães ou observadores em momentos formais ou informais, que possam ser importantes para uma avaliação dos resultados das atividades, alguns mencionados em vários momentos do texto. Deste registro de observações e, conseqüentemente, reflexão sobre as mesmas, buscando uma articulação com as teorias utilizadas, foi extraída a maior parte do material que utilizei para a elaboração das questões de pesquisa e desenvolvimento da revisão bibliográfica.

Além destes instrumentos, os responsáveis pelos bebês que freqüentam o projeto preenchem, ainda, um termo de *Consentimento de participação*, autorizando a utilização do material coletado para fins de pesquisa (Anexo 1).

2.3 - Os bebês participantes e suas famílias

Uma vez explicitados os instrumentos empregados para a coleta de informações utilizadas neste trabalho, cabe apresentar, agora, os personagens principais desta obra, ou seja, os bebês que participaram dos grupos enfocados nesta pesquisa, e suas famílias.

Os bebês inscritos no “Música para Bebês” são, em sua maioria, primogênitos de famílias de classe socioeconômica média, ou média alta. As idades e profissões dos pais variam bastante. Conforme dados referentes ao segundo semestre de 1999, obtidos através de um levantamento realizado a partir do instrumento de avaliação preenchido pelos pais, e elaborado pela Coordenação de Extensão, podemos constatar que, quanto à escolaridade dos acompanhantes (mães, pais, avós, monitoras, etc), 3,4% completaram apenas o primeiro grau, 17,2% possuem segundo grau, 3,4% realizaram cursos técnicos, 58,6% concluíram cursos universitários e 17,2% realizaram cursos de pós-graduação. Os dados demonstram, ainda, que 6,6% dos participantes possuem vínculos profissionais com a UFRGS, enquanto 93,4% não possuem qualquer vínculo com esta universidade. Entre os acompanhantes, temos em primeiro lugar as mães, seguidas por um grande número de avós e, posteriormente, pais, tias-avós, tias, primas, irmãos mais velhos, babás e monitores.

Em relação a estes últimos, cabe acrescentar que, além dos bebês cujas famílias procuram o projeto através de inscrições abertas semestralmente à comunidade, em torno de 2 sujeitos em cada grupo, totalizando 15 bebês entre os 7 grupos que compõem a

pesquisa, são provenientes de instituições que abrigam crianças que estão sob a guarda do Estado, por motivos variados. Com estas instituições, foram estabelecidos convênios informais, de acordo com os quais a Coordenação de Extensão se propôs a reservar algumas vagas por grupo, isentando os participantes do pagamento de taxas. Estes bebês são, de modo geral, provenientes de famílias de classe sócio-econômica baixa, e comparecem aos encontros acompanhados por monitores da instituição que os abriga. Ao ingressar no projeto, muitos deles apresentam atrasos e alguns déficits em seu desenvolvimento psicomotor em relação ao esperado para a idade, tendo sido encaminhados por esta razão, enquanto outros demonstram dificuldades no estabelecimento de laços com seus cuidadores, determinando o motivo de seu encaminhamento.

Conforme mencionado anteriormente, do total de 97 bebês que compõem os grupos desta pesquisa, 7 foram enfocados especialmente neste trabalho em função da disponibilidade de suas mães (5) ou cuidadores (2) em aprofundarem suas reflexões sobre a relação dos bebês e de si mesmas com a música, em uma *entrevista individual*. Optei, portanto, por apresentar Laura⁴, Angelina, Lucas, Vânia, Lúcia, Carolina e Débora, bem como suas famílias ou cuidadores, separadamente, descrevendo sua inserção no projeto e ilustrando-a através de relatos de alguns momentos de sua participação nos encontros, descritos no Anexo 5 .

A origem dos momentos escolhidos para transcrição, em relação ao grupo, módulo, posição do encontro no semestre letivo, tempo há que a criança vinha participando do projeto e número da fita de vídeo em que foram registrados, encontra-se indicada entre parênteses, após sua numeração em relação a cada criança e foi sintetizada na Tabela 2.

⁴ A fim de proteger o sigilo em relação à identidade dos bebês e suas famílias, seus nomes foram substituídos por outros, fictícios, neste trabalho.

Tabela 2:

Nome	Momento	Grupo	Módulo	Encontro	Semestre	Fita
Luciano	1	Piloto 4	D	6	1º	-
Débora	1	2	B	1	1º	1
	2	2	B	7	1º	5
Laura	1	2	B	4	1º	2
	2	3	C	4	2º	13
	3	3	C	11	2º	20
	4	3	D	2	3º	23
	5	3	D	12	3º	34
Vânia	1	2	B	1	1º	1
	2	2	B	2	1º	1
	3	2	B	4	1º	2
	4	2	B	9	1º	7
	5	3	C	9	2º	18
	6	3	D	5	3º	26
	7	5	D	13	5º	36
Lucas	1	3	B	1	1º	1
	2	3	B	2	1º	1
	3	3	C	5	2º	14
	4	3	D	2	3º	23
	5	3	D	13	3º	34
Angelina	1	4	A	2	1º	1
	2	4	A	7	1º	5
Carolina	1	4	A	1	1º	1
	2	4	A	2	1º	1
	3	4	B	1	2º	10
Lúcia	1	4	B	5	1º	14
	2	4	C	5	2º	26
	3	4	C	13	2º	34

Estes momentos, alguns transcritos integralmente e outros apenas parcialmente, enfocando um determinado aspecto, foram selecionados de forma a incluir encontros especiais para cada sujeito, ao longo de sua participação no projeto, abrangendo os encontros em que as mães escolheram canções para seus filhos, datas como aniversários, inícios e finais de semestres letivos, “formaturas” de grupos, presença de outro acompanhante com o bebê que não a mãe ou o habitual, entre outros eventos significativos. Foram utilizados, ainda, momentos escolhidos aleatoriamente entre as fitas com boa qualidade de gravação, eventualmente relatando a realização da mesma atividade em diferentes grupos e momentos, permitindo a observação das modificações na reação da

criança, ao longo do tempo, e de diferenças de reações entre os participantes. A quantidade de momentos utilizados na apresentação dos bebês variou conforme o tempo de sua participação no projeto e os aspectos de sua história e inserção no projeto a serem abordados posteriormente, em articulação com informações obtidas a partir de outros instrumentos e referenciais teóricos.

Além dos 7 bebês mencionados, foi escolhido, ainda, como parte do grupo de sujeitos a serem particularmente enfocados nesta pesquisa, 1 bebê de um dos grupos pilotos, Luciano, uma vez que a narração de sua mãe, em um dos encontros, permitiu o estabelecimento de algumas articulações entre as observações e determinados aspectos teóricos, bem como uma ilustração sobre a importância dos momentos dos encontros gravados em áudio, ou seja, o *momento de observações* das mães sobre seus filhos e sua relação com a música, e o momento de cantar para o bebê uma canção especialmente escolhida por seu acompanhante, a *minha música*. Embora os dados de identificação sobre este bebê, em relação aos demais enfocados, estejam incompletos, não havendo inclusive filmagens de sua participação no projeto, pareceu-me importante incluí-lo, por representar um momento inicial da pesquisa, demonstrando inclusive a necessidade de criação de determinados instrumentos para complementar a coleta de informações.

A tabela a seguir demonstra a distribuição dos bebês, que apresentarei em uma seção à parte, de acordo com o grupo que frequentaram, explicitando se seu ingresso e desligamento se deram juntamente com o mesmo, e mencionando, ainda, os módulos que cursaram no projeto e o número de semestres que participaram do projeto.

Tabela 3:

Nome do Bebê	Nome da mãe ou acompanhante	Grupo(s) que frequentou	Permanência (semestres)	Ingressou no início do grupo?	Concluiu com seu grupo?	Módulos que cursou
Luciano	-	Grupo Piloto 4	1	Sim	Sim	D
Débora	Aline	Grupo 2	1	Sim	Não	B - C
Laura	Suzana	Grupo 2-3	3	Sim	Sim (Grupo3)	B - C - D
Vânia	Júlia	Grupo 2-3-4-5	5	Sim	Sim (Grupo5)	B - C - D - D - D
Lucas	Fernanda	Grupo 3	3	Sim	Sim	B - C - D
Angelina	Betânia	Grupo 4	1	Sim	Não	A
Carolina	Lívia	Grupo 4	2	Sim	Não	A - B
Lúcia	Ana	Grupo 4	2	Não	Não	B - C

Luciano

Luciano frequentou o “Música para Bebês” no Grupo Piloto 4, módulo D, no qual ingressou aos 23 meses e permaneceu durante o único semestre letivo de duração deste grupo. Primogênito, frequentou os encontros sempre com a mãe, de quem evidenciava certa dificuldade em separar-se para realizar atividades. Uma vez que sua passagem pelo projeto deu-se antes da elaboração de instrumentos como a *ficha de hábitos sonoros/musicais das crianças* e o *questionário final*, não foi possível obter informações como, por exemplo, o ambiente sonoro em que vive a família ou suas preferências musicais. Entretanto, os depoimentos da mãe, nos *momentos de observação*, gravados durante os encontros, permitem-nos conhecer alguns dos dados referentes à importância da presença da música durante a gestação e no cotidiano familiar. Da mesma forma, as observações realizadas durante os encontros, registradas no *diário de campo*, descrevem a felicidade do menino ao escutar as músicas compartilhadas entre ele e sua mãe. Uma destas canções chegou mesmo a ser adotada pelos participantes do grupo como representante de uma identidade grupal, sendo então cantada com a substituição do nome do menino pelo de outras crianças desta turma.

Embora não haja registros da participação de Luciano no projeto através de filmagens, a gravação em áudio de um fragmento de um encontro, constituído por um momento da atividade denominada *minha música*, em que a mãe de Luciano dispôs-se a apresentar uma canção que considerava especial em sua relação com o filho, comentando as circunstâncias em que fora composta e era comumente cantada, parece-me fundamental ao abordarmos alguns aspectos da relação mãe-bebê, tendo sido portanto escolhida como momento a ser relatado neste trabalho (Anexo 5 – 1). A partitura da canção mencionada, na realidade uma variação de uma melodia conhecida, encontra-se no Anexo 6.

Débora

Débora participou do projeto dos 9 aos 11 meses, tendo-o frequentado, portanto, somente durante um módulo, quando participou do Grupo 2, iniciado naquele mesmo semestre. Proveniente de uma das instituições com a qual mantemos um convênio informal, de onde foi encaminhada por apresentar um pequeno déficit em termos do desenvolvimento esperado para sua faixa etária, participou do projeto sempre acompanhada por Aline, monitora com a qual parece ter desenvolvido uma relação bastante significativa.

Ao preencher a *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais das crianças*, Aline descreve o ambiente em que Débora vive como bastante ruidoso, já que o abrigo está localizado em uma rua bastante movimentada e escuta-se, dentro de casa, vários sons, como rádio, televisão e vozes das demais crianças. Ao ouvir estes sons, a monitora menciona que Débora costuma reagir movimentando-se em busca de sua origem e, conforme suas características, dança, bate palmas, balbucia. Aline relata que ninguém, no abrigo, toca nenhum instrumento musical, entretanto, gostam de produzir sons de percussão com instrumentos improvisados. Da mesma forma, ouve-se “de tudo”: pagode, rock, música sertaneja. Observam, entretanto, que Débora demonstra uma preferência acentuada por canções infantis (músicas de roda ou outras, tranqüilas), sendo estas as que costumam cantar para ela, juntamente com MPB.

Na questão da ficha sobre os motivos que levaram à busca do projeto, Aline considera que “É uma opção da criança interagir com a música de forma organizada e com um objetivo específico”. Entretanto, no *questionário final*, esta diz que acredita que a oportunidade de participar do curso lhes foi dada com o objetivo de “estimular nossos bebês em vários aspectos, entre eles o emocional, o físico e o psicológico”. Considera que tais objetivos foram plenamente atingidos e observa que também “outros fatores influenciam de modo positivo o desenvolvimento do bebê”, como “a socialização que se dá através do convívio com outros bebês, o vínculo que se cria com o bebê, o relaxamento que estimula a confiança e proporciona o contato com diferentes texturas (balão, bolinha), entre outros”.

Esta monitora menciona, ainda no *questionário final*, que gostou muito das histórias que foram contadas durante os encontros, pois foi através destas que percebeu “o acompanhamento e concentração do meu bebê”. Acrescenta, ainda: “Percebi a Débora bater palmas pela primeira vez aqui na aulinha de música, e isto foi gratificante e emocionante”. Chama a atenção, neste ponto, como se refere à Débora como “seu” bebê, e o fato de que fala sobre a percepção e aproveitamento do projeto na primeira pessoa do plural: “Fomos muito bem recebidas pelos demais membros do grupo e pelas coordenadoras, o que nos fez lamentar as aulas que não pudemos comparecer e nos faz felizes por sabermos que teremos a oportunidade de continuarmos a fazer parte. Para mim e meu bebê, o curso representou momentos de intensa alegria, relaxamento e satisfação por proporcionar à Débora momentos onde ela teve atenção e exclusividade”.

Na *entrevista individual*, realizada ao final do semestre letivo em que participaram do projeto, Aline reforça alguns destes aspectos. Da mesma forma, ao longo de sua participação, evidenciou ter estabelecido um laço importante com Débora, que parecia corresponder, demonstrando prazer na realização de atividades conjuntas. Embora na maior parte do tempo Aline se mostrasse um pouco tímida, chegando a comentar na *entrevista individual* “Não sou do estilo que chega numa festa e requebra”, ao explicar sua dificuldade em enfrentar sua timidez para a realização de algumas atividades, como dançar e dificilmente realizando comentários nos *momentos de observação*, participou ativamente das atividades, que nos instrumentos de avaliação do projeto mencionou terem tido especial importância para ambas. Em sua participação na atividade denominada *minha música*, Aline escolheu, para cantar para Débora, a canção “Atirei o pau no gato”, tendo sido este um dos dois encontros narrados a partir da transcrição das filmagens (Anexo 5 – 2).

Laura

Laura ingressou no “Música para Bebês” aos 11 meses de idade, tendo freqüentado o projeto durante três módulos, o primeiros (B) no Grupo 2, com o qual iniciou e, com extinção deste e transferência de seus participantes para o Grupo 3, por questões de organização das turmas, freqüentou os módulos C e D neste último.

Primeira filha de um casal, Suzana e Luiz, Laura participou da maior parte dos encontros com sua mãe, que durante este período não estava exercendo suas atividades profissionais, sendo a dupla bastante assídua. Chamava a atenção, durante os encontros, a disponibilidade de participar observada em Suzana, sempre contribuindo nos *momentos de observação* e desenvolvendo as atividades com a filha, aparentemente, com grande entusiasmo. Ao final do módulo B, quando solicitei voluntários para as entrevistas individuais, foi com a habitual disponibilidade que esta mãe se ofereceu para participar, comparecendo no dia combinado acompanhada pela filha.

O prazer evidenciado por Suzana, na participação nos encontros, não sofreu alterações nos semestres após a mudança de grupo. Laura, por sua vez, sempre pareceu uma criança bastante ativa e simpática e, ainda que muito “apegada” à mãe, como seria de se esperar em função de sua idade ao ingressar no projeto, disposta a contatos com outras crianças.

Sobre o ambiente de sua residência, Suzana relatou, na *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais da criança*, que este poderia ser descrito como “intermediário” em termos de nível de ruídos e, uma vez que a família morava em uma rua tranqüila, era composto apenas por sons de cachorros latindo, crianças brincando, etc. Ante estes sons, mencionou que Laura reagia mantendo-se atenta, referindo-se aos cachorros como “au-au” e demonstrando interesse em brincar com estes, ou apontando para as crianças como “nenês” e manifestando prazer em observá-las. Acrescentou que, na época do preenchimento da ficha, ao ouvir qualquer som diferente, Laura levantava o dedo, dizendo “oh”, como uma solicitação para que as pessoas a sua volta também escutassem.

Quanto à música, esta parece ser um elemento bastante importante na história familiar, fato confirmado na *entrevista individual*. Tanto Suzana quanto Luiz possuem formação musical e, embora não o façam com frequência, tocam instrumentos musicais, ao que Laura demonstra prazer, querendo dançar e tocar também. O casal costuma também cantar com a filha, especialmente canções de ninar antigas, cantigas de roda e outras que Suzana descreve como “MPB para crianças”: “A Casa”, de Vinícius de Moraes, “O Pato”, do mesmo compositor e Toquinho, entre outras. No *questionário final*, que respondeu ao final do primeiro módulo de que participaram, a mãe de Laura comenta: “Sempre estimulei ela com música, desde a gravidez e logo depois que ela nasceu, primeiro com música para dormir e depois para cantar e dançar ou ouvir no carro”.

Entre as preferências musicais do casal, Suzana cita, na *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais da criança*, o que chama de “rock calmo”, obras com saxofone e canções antigas e românticas. Por outro lado, refere ainda seu interesse por peças para piano, instrumento que sempre tocou, e “músicas tranqüilas” em geral, sendo estas as que, juntamente com as obras com saxofone, mais ouvia durante a gestação, especialmente quando queria relaxar. Já entre as preferências de Luiz, Suzana acrescenta a MPB e peças para violão, instrumento que este toca. Menciona ainda não gostar de sons de guitarra e bateria, “rock pauleira”, “techno” e músicas que considera “repetitivas ou com gritos”, sendo estes estilos também os menos apreciados pelo marido.

Quanto aos motivos que os levaram a buscar o “Música para Bebês”, Suzana mencionou que gostavam muito de música em sua casa, considerando que Laura gostasse também, já que canta e dança ao escutá-la. No *questionário final*, entretanto, esta mãe especifica mais detalhadamente seus objetivos em relação ao projeto, dizendo:

Busquei o curso porque julgava importante a convivência da Laura com outros bebês da idade dela, já que ela fica só em casa comigo e, como gosto muito de música (estudei piano por 11 anos), achei que não poderia haver ambiente melhor para ela. Além disto, gosto de proporcionar experiências diferentes para ela e fazer com que ela tenha acesso a tudo o que pode ajudar no seu desenvolvimento.

A partir desse comentário, Suzana menciona no questionário que estes objetivos foram atingidos, e acrescenta que mesmo outros também. Considera, por exemplo, que, apesar de estimular muito a filha com músicas, esta passou a “aproveitá-las” mais após o curso: “Ela agora fica muito atenta, canta junto, dança e percebe música em qualquer lugar por onde passa. No carro, em viagens, tem um efeito incrível, se ela está impaciente e coloco as músicas dela, de cantigas de roda ou caixinha de música, ela fica calma e relaxa”. Suzana acrescenta ainda que a filha se tornou mais atenta ao ouvir histórias, pois a mãe passou a “ler histórias para ela com outra entonação”. Menciona, também, o interesse da filha pelos instrumentos e os sons que emite, e diz que adorou “o convívio com as outras crianças e as trocas de experiências: achei muito mais válido do que eu poderia imaginar”.

Durante os encontros, Suzana propôs na atividade *minha música*, algumas das canções que mencionou cantar com a filha: “A Casa” e “O Pato”, bem como “Ciranda Cirandinha” ou outras provenientes de histórias infantis. Na maior parte das vezes, Laura reagia a estas canções evidenciando prazer e demonstrando reconhecê-las. Esse prazer e a importância da música na vida da filha foram relatados por Suzana, inúmeras vezes, nos *momentos de observação*, nos quais esta mãe comentou também a importância do projeto, o prazer proporcionado a ambas, e o pesar pela interrupção dos encontros com a conclusão do módulo D.

Entre os três semestres letivos de que Laura participou do projeto, 5 momentos foram selecionados, a partir de transcrições das filmagens (Anexo 5 – 3).

Vânia

Vânia ingressou no projeto no Grupo 2, aos 9 meses, sendo encaminhada pela instituição que a abrigava, em função do importante déficit que apresentava em termos de desenvolvimento psicomotor e a dificuldade no estabelecimento de laços com seus cuidadores. Assim, ao concluir o módulo D, neste grupo, considerei importante que continuasse no projeto, que frequentou, então, por mais dois módulos, tendo feito o módulo

D, portanto, com o Grupos 4 e, posteriormente, Grupo 5, permanecendo no projeto, dessa forma, por um total de 5 semestres letivos. Durante quase todos os encontros de que participou, foi acompanhada por Júlia, monitora da instituição, que próximo do início de sua entrada no Grupo 4, solicitou a guarda da menina e, tendo-a obtido, posteriormente conseguiu sua adoção. Nesse sentido, pode-se observar que em sua *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais da criança*, bem como no *questionário final* (preenchido na data de conclusão do Grupo 2), Júlia posiciona-se como monitora, embora se observe em sua postura diversos indícios de que vinha assumindo progressivamente, em relação ao bebê, a função materna. Nos últimos semestres de sua participação e na *entrevista individual*, realizada quando de sua saída do projeto, portanto, Júlia posiciona-se já como mãe de Vânia, modificando inclusive a forma de inscrição, então não mais isenta de taxas de contribuição.

Ao descrever o ambiente da instituição em que Vânia vivia ao ingressar no projeto, na *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais das crianças*, Júlia considera-o ruidoso, com sons de crianças e animais, em relação aos quais diz que o bebê costuma sorrir, movimentar os bracinhos ou emitir gritinhos. Diz ainda que costuma cantar para a menina “Parabéns à você” com a sílaba “tá” e “Nana nenê”.

Sobre os motivos que levaram a instituição a inscrever Vânia no projeto, diz que o fizeram para “estimular a criança em relação ao seu desenvolvimento global (psicomotor, afetivo e perceptivo). Instrumentalizar as pessoas que atendem as crianças, reforçando o vínculo afetivo”. Júlia reforça este objetivo no *questionário final*, preenchido ao final do primeiro semestre, ao dizer que “o bebê foi encaminhado ao curso pelas técnicas da instituição com o objetivo de aumentar o vínculo com o cuidador do mesmo, propiciando momentos de exclusividade para o desenvolvimento motor e afetivo”. Ressalta que, como cuidadora do bebê, acredita que estes objetivos foram “plenamente atingidos”, e que o curso pode trazer o despertar para a arte musical ou estabelecer a relação do relaxamento e momentos agradáveis ligados à música. Sobre o significado do curso para o bebê, bem como para ela, ainda na posição de monitora, diz que este proporcionou “mais apego com o bebê, mais suavidade para lidar não só com o bebê do curso mas com os outros, alegria com o desenvolvimento do bebê e surpresa com os resultados observados (nenê emite sorrisos ritmados, etc)” Júlia formulou comentários semelhantes, reforçando sua percepção da importância da participação de Vânia no projeto, para seu desenvolvimento e para o vínculo entre as duas, também em alguns *momentos de observações*.

Cabe ressaltar que a seu primeiro encontro, no projeto, Vânia compareceu acompanhada por outra monitora, tendo chorado durante todo o tempo em que este transcorreu, conforme relatado posteriormente. A partir do segundo encontro, já acompanhada por Júlia, mostrou-se bem mais tranqüila, observando-se entre as duas o desenvolvimento de um laço afetivo importante, que aos poucos parece ter se convertido em função materna, resultando em rápidos progressos no desenvolvimento motor e mesmo contribuindo para a estruturação psíquica de Vânia, bem como, por parte de sua cuidadora, para o início do processo de adoção legal. Assim, após o término deste processo, ao início de um dos semestres, Júlia apresentou-se, orgulhosa, aos pais que ingressavam naquele momento: “Esta é a Vânia, e eu sou a mãe dela...”.

A participação de Vânia nos encontros também sofreu modificações profundas, ao longo dos semestres. Se inicialmente seu contato com outros bebês era bastante restrito, ao longo dos semestres pôde observar-se que passou a interagir de forma bem mais significativa com seus colegas, podendo progressivamente demonstrar uma crescente autonomia e independização em relação à Júlia. Entre as músicas escolhidas por esta para os momentos de minha música, temos, entre outras, “Se essa rua fosse minha”, “O vento” (canção composta pela coordenadora do Grupo 3, para acompanhar um dos livros utilizados no momento de contar histórias), “O Elefante” (canção que acompanha uma atividade normalmente desenvolvida nos módulos D) e “Sapo Cururu”.

De seus 5 semestres de participação no projeto, foram escolhidos 7 momentos para ilustrá-la, relatados no Anexo 5 - 4.

Lucas

Lucas freqüentou o Música para Bebês sempre no Grupo 3, único grupo enfocado na pesquisa não coordenado por mim, onde ingressou aos 12 meses e permaneceu durante os 3 módulos de duração do grupo. Filho primogênito de Fernanda e Gustavo, compareceu a maior parte dos encontros acompanhado por sua mãe ou avó.

Conforme dados fornecidos por Fernanda na *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais da criança*, a família vive em um ambiente que pode ser descrito como intermediário, em termos de nível de ruídos, com televisão, rádio, e os sons provenientes de uma rua movimentada. Quanto às preferências musicais, Fernanda diz apreciar todos os tipos

de música brasileira, entre os quais cita pagode, rock, samba, entre outros, sendo basicamente o que ouviu durante a gestação. Por outro lado, não gosta de “metaleiras”. Da mesma forma, as preferências de Gustavo centram-se especialmente na música nacional, sendo mencionados o rock nacional e MPB. O casal não toca nenhum instrumento musical, mas costumam cantar com Lucas, especialmente canções de ninar, de roda e MPB. Ao ouvir música, segundo sua mãe, Lucas costuma dançar, batendo palmas quando a canção termina.

Quando aos motivos que levaram o casal a procurar o “Música para Bebês”, Fernanda diz, na *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais da criança*, que acha importante “que ele tenha uma vivência musical”. No *questionário final*, entretanto, que respondeu duas vezes, uma ao final do módulo B e outra no encerramento do módulo D, com a conclusão do Grupo 3, Fernanda explicita outros motivos que a levaram a buscar o projeto. Ao final do módulo B, por exemplo, comenta que sua motivação esteve relacionada à “vontade de que fosse despertado (ou desenvolvido) o lado humano (afetivo) de meu filho através da música, e também que despertasse o gosto musical”. A mãe de Lucas considera, após este relato, que seus objetivos foram atingidos, pois o filho “escuta com atenção todas as melodias e é uma criança bastante afetiva” e complementa suas observações concluindo que verificou também “o amadurecimento dele no decorrer das aulas, ele aprendeu a escutar na hora do conto, a cantar, dançar quando gosta de algum som”. Na versão do questionário respondida ao final da participação de Lucas no projeto, Fernanda considera, entretanto, que apesar de os objetivos que tinha ao buscar o curso terem sido alcançados, “o curso, porém, vai muito além disto, acredito que a facilidade na fala, a facilidade de expressar-se que o Lucas tem e que também notei em seus coleguinhas, tenha sido despertada pelas aulas, pois não noto, na maioria das crianças da faixa etária dele, esta facilidade de comunicação”.

Além dessas observações, em sua primeira versão do questionário, Fernanda comenta ainda um outro aspecto em que considera que o projeto possa ter contribuído, fortalecendo seus laços com o filho: “A contribuição que este curso trouxe para mim e para o meu filho foi nossa aproximação, após o parto eu tive depressão e o curso ajudou-me muito neste aspecto de superar a depressão e me aproximar mais do meu filho”. Na *entrevista individual*, realizada ao final do módulo B e, portanto, antes dos dois últimos semestres de participação de Lucas no projeto, Fernanda reforça alguns destes aspectos.

Durante os encontros, por sua vez, tanto ao comparecer com a mãe quanto com a avó, Lucas mostrou-se uma criança bastante ativa, curiosa e observadora. Chamou-nos

a atenção, desde o primeiro encontro de que participou, seu bom desenvolvimento motor, já sendo capaz, neste momento, de caminhar e correr sem dificuldades. Por outro lado, ainda que normalmente bastante sério, estabeleceu contatos com diversas crianças de seu grupo e, já no início, era capaz de respeitar as normas que progressivamente foram sendo estabelecidas com o grupo, como por exemplo, guardar o material após as atividades. Nestes momentos, Lucas logo assumiu a tarefa de “auxiliar-nos”, guardando não somente seu material, mas também o de outros colegas, que em muitos encontros recolhia e nos entregava. Da mesma forma, logo aceitou a regra de explorar o piano apenas após o final das atividades, sendo esta uma atividade em relação à qual demonstrava grande prazer, e que permitiu um maior contato comigo, pois normalmente eu o acompanhava nestas “explorações”. Há destes momentos algumas gravações em áudio, especialmente já no módulo D, em que Lucas também ensaia cantar, escolhendo principalmente canções conhecidas em atividades do grupo, como a música utilizada na atividade de imitação dos movimentos de um elefante. Além destas preferências, Lucas demonstrou gostar também das músicas que foram sugeridas por sua mãe ou avó durante a *minha música*: “A canoa virou”, “A barata”, “O sapo não lava o pé”, entre outras.

De sua participação no projeto, ao longo de três semestres letivos, foram selecionados 5 momentos, narrados no Anexo 5 - 5, a partir de transcrições das filmagens.

Angelina

Angelina ingressou aos 5 meses no projeto, tendo-o freqüentado, no Grupo 4, somente durante o módulo A. Primeira filha de Betânia e Felipe, compareceu aos encontros sempre com sua mãe, que parecia sentir grande prazer em sua participação, com a filha, no projeto. Da mesma forma, Angelina também parecia gostar das atividades, mostrando-se um bebê ativo e curioso.

Na *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais da criança*, preenchida conjuntamente pelo casal, Betânia e Felipe situam o ambiente em que vivem como intermediário, em termos de nível de ruído, mas “mais para tranquilo”, composto principalmente por “barulhos normais do edifício e eventualmente, pássaros”. Comentam que a filha se mostra tranqüila frente a estes sons, mas se assusta ao ouvir portas que batem, ruídos repentinos de eletrodomésticos, entre outros.

Entre as preferências musicais do casal, Betânia menciona as “músicas calmas”, sax e piano, sendo que escutava, durante a gestação, basicamente rádio e alguns CDs infantis. Relata, entretanto, não gostar muito de pagode nem “rock pesado”. Já Felipe diz apreciar piano, violino, e “todos os gêneros musicais”, à exceção de alguns cantores, como Wando, Alcyone, etc. Entre músicas que costumam cantar com a filha, citam as canções infantis que vão lembrando, “nada muito específico”.

Sobre os motivos que os levaram a buscar o projeto, Betânia diz que inscreveu a filha para que tivesse um maior contato com a música, “pois apesar de gostar, nem sempre canto ou escuto”. No *questionário final*, entretanto, esta mãe explicita melhor seus objetivos, mencionando “em primeiro lugar, a curiosidade e o interesse em conhecer o trabalho de música e com ‘bebês’ e, em segundo, meu interesse em desenvolver mais em mim o gosto pela música e aprender a estimulá-lo em minha filha”. Considera que seus objetivos foram cumpridos, e que o curso trouxe benefícios para ela e a filha, dizendo: “É impressionante como tomar contato com outras maneiras de ver velhas coisas é estimulante. Não só passei a ouvir mais música e prestar atenção nas letras, como passei a cantar mais para a Angelina, inventar mais letras de música e ‘brincar’ mais com sons, ritmos..., ou seja, para mim, os objetivos foram plenamente atingidos”. Quando falei sobre as *entrevistas individuais*, ao final do semestre letivo, solicitando que os pais que se dispusessem a participar das mesmas me procurassem para marcarmos horários, Betânia, após concluir o preenchimento do *questionário final*, procurou-me e disse que gostaria de participar, pois teria mais detalhes a complementar, sobre suas observações.

No *questionário final*, Betânia mencionou, ainda, serem suas atividades preferidas as de relaxamento, embora considerasse haver gostado de todas, pois cada uma tinha “um estímulo diferente que chama a atenção das crianças”. Comentou, entretanto, que lhe parecia que os bebês se mostravam cansados, em algumas partes do encontro, bem como ela, embora “na maioria das vezes esperasse ansiosa pela segunda-feira”, dia de vir às aulas. Entre as músicas que escolheu para cantar nos momentos da *minha música*, estavam a canção tema do filme “A Noviça rebelde”, “Indiozinhos” e “Fui no Itororó”. De sua participação no projeto, ao longo de um semestre, foram escolhidos dois momentos, transcritos no Anexo 5 - 6.

Carolina

Carolina ingressou no “Música para Bebês” aos 8 meses, encaminhada pela instituição onde se encontrava abrigada e com a qual havíamos estabelecido um convênio informal, em função do pequeno déficit que apresentava, em termos de desenvolvimento psicomotor. Em função deste, optamos por inseri-la no Grupo 4, que neste semestre iniciava o módulo A, já que seu funcionamento mostrava-se equiparável com o dos bebês deste grupo. Ao longo de sua participação no projeto, que durou apenas um semestre letivo completo, tendo sido interrompida após os primeiros encontros do módulo B, compareceu quase sempre acompanhada por Lívia, uma das monitoras da instituição, a qual também preencheu a *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais da criança* e dispôs-se a participar das *entrevistas individuais*, tendo esta sido realizada ao final do módulo A.

No primeiro instrumento de coleta de informações, Lívia caracteriza o ambiente sonoro da instituição em que Carolina vive como ruidoso: “Rua muito movimentada, barulho, estacionamento de carros, escola de samba e estádio de futebol. Gritos e choros das demais crianças da casa”. A estes sons, conforme Lívia, Carolina reage se assustando e chorando. Já com música infantil, “ela mexe o corpo e os braços e pernas e balbucia”. Lívia não comenta neste momento se alguém, na instituição, toca algum instrumento musical, mas diz que costuma cantar para Carolina “músicas de ninar e músicas da hora do banho”.

Sobre os motivos para a busca do curso, Lívia diz: “Achamos uma boa oportunidade para estimular o desenvolvimento integral do bebê”. A monitora não respondeu ao *questionário final*, já que não compareceu à reunião de encerramento do semestre, mas é possível sabermos que considerou ter este objetivo sido alcançado, baseado em algumas observações trazidas em sua *entrevista individual*.

Durante sua participação no projeto, Carolina e Lívia evidenciaram ter estabelecido um bom vínculo, embora se possa observar, tanto nas filmagens como no discurso desta monitora, na *entrevista individual*, que, na maior parte do tempo, esta última se colocava mais como educadora, do que como sujeito exercendo, em relação ao bebê, a função materna. A canção escolhida para o momento da *minha música* reforça esta observação, vinculando a letra a gestos e caracterizando mais uma atividade de cunho pedagógico do que relacionada à maternagem, embora seja concluída com um abraço no bebê. Durante todo o tempo, entretanto, foi possível verificar o carinho de Lívia por Carolina,

que reagia com alegria a suas constantes brincadeiras. Da mesma forma, observa-se nas filmagens a constante atenção da monitora e sua disponibilidade em relação à realização das atividades, trazendo, em muitos encontros, também contribuições importantes, nos *momentos de observação*. Os três momentos relatados no Anexo 5 - 7, à partir da transcrição das filmagens, demonstram-nos alguns destes aspectos, evidenciados durante a participação de Carolina no projeto.

Lúcia

Lúcia ingressou no projeto aos 10 meses, tendo-o freqüentado ao longo de dois semestres letivos, nos quais participou dos módulos B e C do Grupo 4. Participou da maior parte dos encontros com sua mãe, Ana, que relatou, na *entrevista individual*, que o bebê fora adotado, com apenas alguns dias, pelo casal, que já possuía uma filha.

Quanto ao ambiente familiar, este é considerado por sua mãe, na *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais da criança*, como intermediário, em termos de nível de ruídos, escutando-se, entre os diversos sons, alguns sons de animais (cachorros, pássaros, gatos) com os quais Lúcia gosta de interagir.

Entre as preferências musicais familiares, Ana menciona “bossa nova e novo rock argentino”, sendo que o marido aprecia também a música “techno”. Já entre os estilos musicais de que não gostam, citam enfaticamente o pagode e o que descrevem como “derivados”: axé music, entre outros. O casal não toca nenhum instrumento, mas a filha mais velha tem se interessado por aprender piano, em relação ao qual está iniciando sua aprendizagem musical. A família costuma cantar com Lúcia, além de bossa nova, canções infantis como as da história dos “Saltimbancos” e de CDs como “A Arca de Noé”.

Sobre os motivos relacionados à busca do projeto, Ana diz que o considera “uma maneira menos agressiva de socialização, e também para ter acesso a um grupo e interagir com ele musicalmente”. Já no *questionário final*, que enviou por e-mail, após a *entrevista individual*, realizada ao final do módulo C, esta mãe relata que não poderão freqüentar o Módulo D, em função de outros compromissos familiares, e comenta a importância do projeto e dos momentos de convivência entre ela e a filha, estabelecidos através dos encontros, mencionando que estes proporcionaram “momentos únicos e inesquecíveis”. Diz ainda que o repertório da filha ampliou-se muito após o projeto e que esta

está “completamente musical”: “Estes dias, ela começou a cantar sozinha e bater palmas, daí incentivou a tia, a avó, e eu a continuar batendo palmas e cantando. Quando todo mundo começa, ela olha como se fosse a dona da orquestra”. Comenta ainda que a atividade musical parece ter contribuído, também, para que Lúcia “despertasse algumas abstrações que antes não teria”, realizando brincadeiras de faz-de-conta em que pega dinheiro inexistente, por exemplo, e sai para fazer compras. Conclui dizendo que “também pode ser da idade forjar realidades, mas ainda acho que ela é muito nova para fazer isso”.

Durante sua participação no projeto, Ana mostrou-se sempre bastante disposta, em relação à realização das atividades, tendo contribuído com diversas considerações importantes, nos *momentos de observação*. Entre as músicas que escolheu para a filha, cantadas no momento da *minha música*, temos o tema de “Os Saltimbancos”. Lúcia, por sua vez, parecia demonstrar prazer nas atividades realizadas e, embora bastante “apegada” à mãe, interagiu comigo e com os colegas de grupo em alguns momentos, retraindo-se quando ameaçada ou agredida por estes.

Os 3 momentos, relatados a partir da transcrição dos registros em vídeo (Anexo 5 – 8), ilustram sua participação, ao longo de dois semestre letivos.

2.4 - Procedimentos para a análise e interpretação:

A fim de proceder à análise e interpretação das observações realizadas e das informações coletadas, foram estabelecidas as seguidas etapas:

- * Transcrição das entrevistas realizadas com os pais e cuidadores e, conforme método proposto pela análise do discurso francesa, posteriormente abordada, leituras repetidas destas, com seleção de alguns trechos entre os que possibilitavam a articulação com os aspectos discutidos e teorias utilizadas.

- * Transcrição do material gravado em áudio nos encontros, audição e seleção de alguns momentos, conforme sua importância para as discussões presentes neste trabalho.

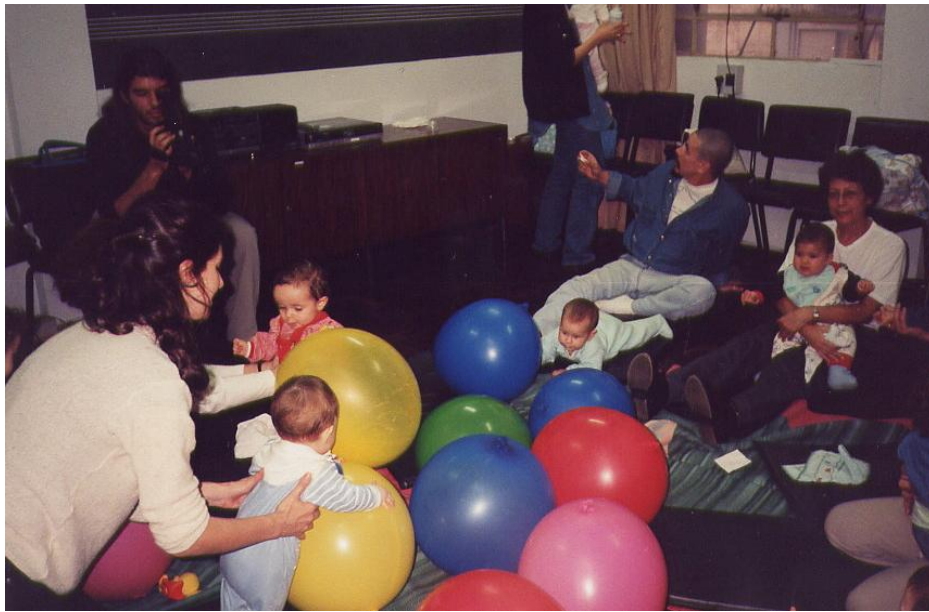
- * Observação e análise das gravações em vídeo, e transcrição de alguns momentos das filmagens, descrevendo a interação entre a dupla mãe-bebê enfocada e as reações e relações estabelecidas quanto às atividades desenvolvidas e demais membros do grupo e coordenadores.

- * Leitura e análise das *fichas sobre os hábitos musicais/sonoros das crianças*.
- * Leitura do *diário de campo* e análise de suas observações.
- * Seleção dos bebês especialmente enfocados na pesquisa, a partir das *entrevistas individuais* realizadas com seus pais ou cuidadores e demais informações coletadas.
- * Reunião de informações referentes a estes bebês, possibilitando uma visão sobre sua história e participação no projeto.
- * Estabelecimento de relações entre as informações obtidas através dos diferentes instrumentos utilizados, tanto referentes aos bebês especialmente enfocados quanto aos demais.
- * Interpretação do material obtido, com base nos referenciais teóricos utilizados, especialmente a psicanálise e a análise do discurso francesa, e articulação com os conceitos dos demais campos teóricos utilizados neste trabalho.

É importante mencionar que, uma vez que a Análise do Discurso francesa (AD) se constitui como um dos aportes teóricos que fundamentam este projeto e, conseqüentemente, os métodos de análise e interpretação utilizados, cabe ressaltar que, para esta disciplina, a interpretação não está relacionada à decodificação. Ao invés disto, interpretação, neste contexto, diz respeito à historicidade relacionada à linguagem, a qual se busca desvelar, visando o entendimento sobre as formas de produção do sentido por este objeto simbólico (Orlandi, 1998).

Da mesma forma, assim como a AD, também a psicanálise, outra disciplina importante na estruturação deste trabalho, tem na interpretação um de seus focos. Sobre isto, Stolzmann (1997) salienta que, tanto esta como a AD, percebem a interpretação como “possibilidade de dar sentido ao discurso” (p.23), a partir do resgate em sua historicidade, uma vez que é entendido que este sentido não existe *a priori*.

Uma vez que a articulação entre a análise do discurso francesa e a psicanálise mostra-se um eixo importante desta pesquisa, parece-me fundamental apresentá-las aqui, estabelecendo as relações, semelhanças e diferenças entre ambas as disciplinas e, dessa forma, demarcando alguns dos elementos importantes na análise e interpretação, utilizados nesta pesquisa e em sua fundamentação teórica.





3. ANÁLISE DO DISCURSO E PSICANÁLISE: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

O termo “análise do discurso” vem sendo utilizado por autores de diversas concepções teóricas. Teixeira (2000) divide-as, basicamente, em duas vertentes: a anglo-americana, concebendo o sujeito como exterior à linguagem, e a francesa, que questiona esta percepção da exterioridade do sujeito em relação à linguagem e a transparência desta. É preciso explicar, portanto, que ao falar em Análise do Discurso neste trabalho, refiro-me a esta última concepção, ou seja, à disciplina que surgiu na década de 60, na França, a partir das idéias de Michel Pêcheux e seu grupo.

Conforme Ferreira (1998), a Análise do Discurso francesa desenvolveu-se como reação ao estruturalismo e à gramática gerativa transformacional, tendências consideradas fortes no campo da linguagem, e seu nascimento oficial deu-se com a publicação da obra “Análise Automática do Discurso” e da revista “Langages, 13”, em 1969.

Como suportes teóricos desta disciplina, a autora aponta o Marxismo, através das concepções de Althusser, revisando o conceito de história e fundamentando o de ideologia; a Lingüística, inaugurada por Saussure, enfocando a cientificidade da língua e, por último, a Psicanálise, especialmente de origem francesa, baseada na releitura de Freud por Lacan, discutindo conceitos, entre os quais a noção de sujeito teve particular importância. Sobre este terceiro pilar da Análise do Discurso, Teixeira (2000) especifica, entretanto, que não deve ser entendido como a psicanálise propriamente, mas como a teoria do discurso, funcionando a teoria da subjetividade de origem psicanalítica como atravessamento e articulação entre todos os outros.

Neste sentido, Arrivé (1999) aborda a problemática da articulação da psicanálise com a lingüística, com inúmeras desconfianças e desconhecimentos de profissionais de ambas as áreas sobre a outra, muitas vezes tomando determinados conceitos de forma equivocada ou simplista. Entretanto, o autor aponta também inúmeras convergências entre estas disciplinas e contribuições de uma para a outra. Entre os pontos em comum na ação de lingüistas e psicanalistas, cita, por exemplo, a importância atribuída à

linguagem e à escuta, para os primeiros objetiva, compreendendo os lapsos como escória a ser ignorada, e para os segundos realizada através da atenção flutuante, percebendo nos atos falhos a forma como o sujeito se mostra. O autor menciona ainda que, embora contemporâneos, Freud e Saussure se mantiveram em mútuo desconhecimento, tendo a intersecção entre ambas as disciplinas sido iniciada mais tarde, com Lacan. Ao abordar a Análise do Discurso francesa, portanto, encontramos uma nova aproximação entre duas disciplinas, em princípio talvez um pouco hesitante, como veremos ao discutir brevemente as obras iniciais de Pêcheux, e finalmente, de forma mais explícita e integrada, gerando importantes contribuições para ambas disciplinas.

Teixeira (2000) observa que, embora se perceba na obra de Pêcheux diversas modificações, ao longo de suas construções, um eixo central permaneceu sempre:

A idéia de que o discurso não substitui, mas se apóia no objeto da língua, o que garante sua filiação a Saussure; a idéia de que o sujeito não é causa de si, o que o coloca na via oposta das teorias psicológicas que sustentam inúmeras correntes contemporâneas que abordam o discurso; a idéia de que a exterioridade não é um além do objeto, mas o constitui (p. 62).

Em relação às concepções de sujeito presentes nas teorias lingüísticas modernas, Pereira et alli (1996) destacam duas linhas. A primeira delas percebe o sujeito como centro da enunciação, capaz de expressar o que intenciona, o que torna o fato lingüístico fruto do psiquismo individual do mesmo. Já a segunda vê o sujeito como descentrado, assujeitado e, neste contexto, os conceitos de ideologia e inconsciente têm especial importância. A Análise do Discurso - AD, posiciona-se nesta segunda linha e, desta forma, aparece também como uma disciplina que se opõe às análises baseadas em conteúdo e propõe novas formas de interpretação, levando em conta o fato de que “(1) o sujeito não é fonte de sentido, nem senhor da língua, (2) o sentido se forma por um trabalho da rede de memória, (3) sujeito e sentido não são ‘naturais’, ‘transparentes’, mas determinados historicamente e devem ser pensados em seus processos de constituição” (Ferreira, 1998, p. 202).

Para Ferreira (ibid), a AD tem como objeto teórico o discurso, enquanto lugar de reflexão, determinado pelo lingüístico, de um lado e, de outro, pelos aspectos históricos e sociais. Conforme a autora, poderíamos dizer, portanto, que a AD consiste na busca de compreensão sobre a forma como o sentido é produzido por um objeto simbólico, baseando esta compreensão não na decodificação, mas sim em um procedimento que visa desvendar a historicidade presente na linguagem. Nesse sentido, Orlandi (1998) salienta que

a história, na concepção da AD, não é percebida como cronologia, causa-efeito ou em uma perspectiva evolucionista, mas como “filiação, produção e mecanismos de distribuição de sentidos” (p.9), ou ainda, como define em outro momento, “modo como os sentidos são produzidos e circulam” (Orlandi, 1994, p.58). Teixeira (2000) observa, portanto, que “o interesse pela História – com um grande H – desloca-se para as histórias singulares, para o *acontecimento*” (p. 63).

Ao propor uma análise do discurso a partir de expressões escritas e verbais das mães, ou substitutos maternos, participantes do projeto “Música para Bebês”, portanto, estamos concebendo o discurso nesta perspectiva teórica, em que é definido por Orlandi (1994) como “efeito de sentido entre interlocutores” (p. 53) e entendido em sua relação com a historicidade, relacionada à produção de sentidos e ao funcionamento da linguagem (Orlandi, 1998). Sobre isto, parece importante discutir a importância atribuída pela AD ao lingüístico. No contexto da AD, entretanto, este opõe-se ao lingüístico da Lingüística, já que, ao contrário desta em sua abordagem tradicional, a concepção da AD não descreve a língua como transparente, unívoca, regular e autônoma, mas como algo cujos elementos externos também são compreendidos como importantes. A língua passa a ser caracterizada, de acordo com a AD, como heterogênea, instável, não fechada (Ferreira, 1998). É portanto, conforme esta autora, uma língua entendida como “conjunto de regras que admite as falhas como espaço de jogo e que não se coloca como ‘serva’ do pensamento” (p. 204), e seu estudo se dá na relação com a história e o sujeito. Cabe acrescentar que, aqui, nos deparamos com modificações nas proposições teóricas estabelecidas por Saussure, em que a diferenciação entre língua e fala determina a primeira como constante, regida por regras, e assim, a única analisável, ao contrário da segunda, entendida como variável, heterogênea (Orlandi, 1998). É neste sentido, portanto, que a autora salienta que a concepção de Pêcheux desloca a dicotomia determinada por Saussure entre língua e fala e inaugura a dicotomia língua/discurso, considerando que a fala pode ser casual, mas o discurso se inscreve em formações e conjuga os aspectos sociais e históricos, respectivamente da língua e da fala, concordando, aparentemente, com as divergências sobre o significante estabelecidas entre Saussure e Lacan, apontadas por Arrivé (1999), separando-o do significado e passando a concebê-lo como passível de circular, deslocar-se. A linha que separa significante e significado em Saussure, portanto, torna-se, em Lacan uma barra, talvez não intransponível, mas colocando o primeiro acima do segundo, “majestosamente instalado”, como diz o autor. É preciso lembrar, entretanto, que o autor cita também convergências entre a concepção

lacaniana e saussureana de significante, ambas concebendo-o em dualidade com o significado, coincidindo em relação a percepção da articulação dos significantes, ou seja, “segmentação em unidades que recebem seu estatuto dessa própria segmentação” (p. 100).

Pereira et alli (1996) consideram, a partir de conceitos de Benveniste, que na instância do discurso existe, ao mesmo tempo, o sistema da língua e marcas individuais, sendo também nesta instância que são articuladas relações entre os interlocutores. Para estas autoras, a concepção de discurso da AD está relacionada também à exterioridade, no contexto da reflexão lingüística, e este conceito pode ser definido como “conjunto de enunciados, fundado num critério que determine um lugar de enunciação, isto é, um espaço social circunscrito historicamente” (p. 27). Este espaço é caracterizado como formação discursiva (FD), conceito fundamental ao buscarmos compreender a concepção de sujeito na AD e sua relação com o discurso. As autoras lembram que o conceito de formação discursiva foi inicialmente desenvolvido por Foucault e, posteriormente, reelaborado pela análise do discurso, e propõe ainda, a partir desta última, uma nova abordagem, caracterizada pela inclusão da perspectiva cultural. Sintetizam a trajetória do conceito da seguinte forma:

Partindo-se do conceito foucaultiano de conjunto de enunciados que permite a constituição dos sistemas de saber, passando-se pela conceituação da AD, em que FD são tidas como elementos constitutivos de instâncias ideológicas, chega-se à proposta de se relacionarem as FD à instância cultural, como elementos susceptíveis de exercer mecanismos de controle, isto é, de poder (p.33).

Já Orlandi (1998), define as formações discursivas como sítios de significância, formados por diferenças, contradições e movimento, e considera que as mesmas são determinantes na constituição tanto dos discursos como dos sujeitos. Diz a autora: “Os sentidos e o sujeito se constituem ao mesmo tempo no interior de uma formação discursiva e no confronto entre as diferentes formações. Esta relação constitui a historicidade do sujeito e dos sentidos” (p. 13).

Podemos perceber, portanto, que na concepção de discurso da AD, é possível visualizar um posicionamento contrário à perspectiva conteudista, na qual o sentido é estabelecido “a priori”.

Os poetas sempre souberam da rebeldia da palavra, de sua “resistência” em colocar-se sob o domínio daquele que a utiliza: ela diz mais ou diz menos, diz outra coisa; ela não cessa de produzir sentidos através do tempo, sentidos esses nunca acabados, jamais detidos (Teixeira, 2000, p. 15).

Para a AD, portanto, “os sentidos são produto de uma construção lingüística e histórica que passa por um processo social no qual os sujeitos determinam e são determinados” (Ferreira, 1998, p. 206).

Ao pensarmos na importância atribuída pela AD aos aspectos sociais, enfocando na análise dos processos discursivos a relação interno-externo, é interessante mencionar os conceitos de interdiscurso e intradiscurso. Conforme Orlandi (1998), o interdiscurso pode ser entendido como “séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que firmam em seu conjunto o domínio da memória (relacionado) a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso” (p. 12). Portanto, o interdiscurso diz respeito ao repetível, à constituição do discurso. Desta forma, não é acessado diretamente em uma análise, ao contrário do intradiscurso, em que podemos perceber o “aqui e agora” do sujeito que o formula.

Ao abordarmos o sujeito, em análise do discurso, é importante lembrar que, para esta disciplina, este não é visto como plenamente consciente de seu dizer, dotado de intenção, autônomo. Nesse sentido, Pereira et alli (1996) ressaltam que para a AD esta autonomia é apenas uma ilusão. As autoras salientam que, ao invés disto, o sujeito da AD é entendido como assujeitado, e consideram, portanto, que esta disciplina pode ser caracterizada, desta forma, como “uma teoria não subjetivista da subjetividade, em que as noções de ideologia e inconsciente têm papel essencial” (p. 35).

Podemos perceber, nessa abordagem, concepções que nos permitem visualizar a aproximação da AD francesa com a psicanálise, o que desenvolveremos mais adiante. É importante mencionar que esta aproximação se faz mais pertinente ao enfocarmos especificamente a terceira época da obra de Pêcheux, embora se perceba ao longo de todo seu percurso. Cabe acrescentar, como observa Teixeira (2000), que a obra de Pêcheux não coloca-se como acabada, mas, ao invés disto, abre espaço constante para a reformulação, o que faz com que a possamos compreender como uma disciplina com evolução teórica contínua. Aqui parece fundamental, portanto, abordar brevemente suas três épocas, embora nos centrando mais nas noções provenientes da terceira, neste trabalho.

A primeira época da análise do discurso (AD-1), tem como objetivo principal, conforme Teixeira (2000) abrir espaço para algumas reformulações no campo das ciências sociais, concebendo o discurso e sua análise como possibilidade de conferir-lhes status de ciência, operando nestas disciplinas transformações de dentro para fora.

A AD-1 tem com obra principal “Análise Automática do Discurso” publicada na França em 1969 (Pêcheux, 1993b). Conforme Pêcheux (1993a), nessa época é possível perceber um questionamento sobre a possibilidade de autonomia e intenção do sujeito, que passa a ser caracterizado como “servo”, assujeitado. Ao mesmo tempo, há a noção de que “uma língua natural (...) constitui a base invariante sobre a qual se desdobra uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos” (p. 311). A partir destas idéias, abre-se a possibilidade de reunir traços discursivos, entendendo que a produção discursiva é dominada por apenas uma máquina discursiva e, a partir disso, parece viável construir um espaço da distribuição combinatória de suas variáveis, o que se constituiria em um “gesto epistemológico de ascensão” (p. 312) rumo à máquina que os engendrou (ideologia, mito, entre outros). Há nessa concepção a noção de condições de produção homogêneas, o que o autor considera estar relacionado à utilização da AD nesta época: principalmente discursos políticos. Existe também a idéia de que a análise de cada seqüência é indispensável para a análise do corpus, caracterizado essencialmente pela detecção e construção de “sítios de identidades parafrásticas interseqüenciais, isto é, entre fragmentos de seqüências saídas de discursos empíricos diferentes (...), que formam o lugar de inscrição de proposições de base características do processo discursivo estudado” (p. 313).

Na concepção da primeira época da AD, a interpretação pode ser entendida como a reinscrição do resultado da análise no espaço discursivo inicial, respondendo às questões tematizadas no mesmo, o que leva o autor a dizer que “o mais das vezes a interpretação toma a forma diferencial de uma comparação de estrutura entre processos discursivos heterogêneos justapostos” (p. 313).

Na primeira época, portanto, a análise é percebida como um procedimento com ordem fixa, com começo e fim teórica e metodologicamente determinados, e em que as máquinas discursivas são vistas como unidades justapostas. Isso leva o autor a dizer que nesta época, “a existência do *outro* está pois subordinada ao primado do *mesmo*” (p. 313), tanto como outro da alteridade discursiva, quanto como outro alteridade estrutural. Isto porque:

o outro da alteridade discursiva ‘empírica’ é reduzido seja ao mesmo, seja ao resíduo, pois ele é o fundamento combinatório da identidade de um mesmo processo discursivo (e) o outro alteridade ‘estrutural’ só é, de fato, uma diferença incomensurável entre ‘máquinas’ (cada uma idêntica a si mesma e fechada sobre si mesma), quer dizer, uma diferença entre mesmos (p. 313).

Sobre a relação entre a AD-1 e a psicanálise, Gadet et alli (1993), propõe uma compreensão a partir da conjectura teórica do artigo “Freud e Lacan”, publicado por Althusser, uma vez que, neste artigo, se vislumbra uma primeira possibilidade de rompimento do abismo estabelecido entre o marxismo e a psicanálise. Entretanto, ainda que o fato de Pêcheux ter sido aluno de Althusser e frequentado a École Normale Supérieure na mesma época em que Lacan lá coordenava seus seminários, pudesse nos levar a pensar em uma familiarização deste último com a teoria lacaniana, a psicanálise, embora vista com respeito por Pêcheux, particularmente na primeira época, é mencionada de forma furtiva, e utilizada menos em relação ao inconsciente do que quanto a teorizações e efeitos de seu funcionamento. Cabe ressaltar, neste sentido, que Lacan, bem como Freud, não consta nas referências bibliográficas da “Análise Automática do Discurso”, o que os autores explicam por razões táticas de Pêcheux, visto que a psicanálise era por muitos mal vista na época. Mais do que isso, porém, os autores consideram que a ausência destas referências se dê, sobretudo, pelo lugar atribuído por Pêcheux a esta disciplina, já que o materialismo histórico se constituía como principal organizador da AD, enquanto à teoria lacaniana, vista como uma “teoria do significante”, coube apenas a “instrumentalização”, através de conceitos tomados de empréstimo e discutidos na perspectiva da AD, como é o caso da noção de sujeito.

Sobre o conceito de sujeito, Pereira et alli (1996) salientam que, nesta primeira época da AD, “é enquanto sujeito que qualquer pessoa é interpelada a ocupar um lugar determinado no sistema de produção” (p. 36), ou seja, é através da ideologia que o sujeito é constituído, a partir de indivíduos concretos.

A segunda época da análise do discurso é principalmente representada pela obra “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio” (Pêcheux, 1995), publicada pela primeira vez em 1975 sob o título original de “Les Vérites de La Palice”.

Conforme Pêcheux (1993a), a diferença teórica surgida com a inauguração da segunda época da análise do discurso (AD-2), diz respeito às relações entre as máquinas discursivas estruturais, que se tornam o foco da análise. Para a AD-2, estas relações se dão entre processos discursivos com forças desiguais. Nesta época, o conceito de formação discursiva ganha importância, a partir da teoria de Foucault, salientando a importância do “exterior”, uma vez que é entendido que as formações discursivas repetem em si mesmas elementos provenientes de seu exterior. É neste contexto que é desenvolvido o conceito de interdiscurso, determinando o exterior de uma formação discursiva quando se repete nesta e a

torna uma evidência discursiva. Conforme Teixeira (2000), o conceito de interdiscurso e o de pré-construído, como elemento que o constitui, estão relacionados, na teoria de Pêcheux, a noção de historicidade. Por outro lado, conforme a autora, a noção de pré-construído mostra-se como um alargamento do conceito de interpelação, proposto por Althusser, novamente ampliado com as proposições que o autor realiza sobre os esquecimentos implicados na relação do sujeito com seu discurso: “Pelo *esquecimento n° 1*, coloca-se como a origem do que diz, a fonte exclusiva do sentido de seu discurso”, enquanto “pelo *esquecimento n° 2*, o sujeito tem a ilusão da realidade de seu pensamento, ilusão da transparência do sentido” (p. 49).

Para a segunda época da AD, o sujeito do discurso ainda se mostra como completamente assujeitado a uma formação discursiva. Neste sentido, Pêcheux (1993a) salienta que “a questão do ‘sujeito da enunciação’ não pode ser posta no nível da AD-2 senão em termos da ilusão do ‘ego-eu’ [moi-je]⁵ como resultado do assujeitamento (...) freqüentado pelo tema spinozista da ilusão subjetiva produzida pela ignorância das causas que nos determinam”. Sobre esta ilusão do sujeito em determinar-se, Pêcheux (1995) descreve o “efeito Münchausen”, citando o barão capaz de elevar-se do solo puxando os próprios cabelos.

Apontando a desigualdade da relação da formação discursiva com seu exterior, na AD-2 se desenvolve a necessidade de se evidenciar “pontos de confronto polêmico nas fronteiras internas da FD, as zonas atravessadas por toda uma série de efeitos discursivos, tematizados como efeitos de ambigüidade ideológica, de divisão, de resposta pronta e de réplica ‘estratégicas’” (Pêcheux, 1993a). Nessa época surgem, portanto, dúvidas quanto ao fechamento da identidade discursiva, a partir da importância atribuída à alteridade desta identidade. Fica em questão, ainda, o conceito de maquinaria discursiva estrutural, e mesmo o de formação discursiva.

Em termos de procedimentos, não aparecem muitas transformações na segunda época: “o deslocamento é sobretudo sensível ao nível da construção dos *corpora* discursivos, que permitem trabalhar sistematicamente suas influências internas desiguais, ultrapassando o nível da justaposição contrastada” (p. 315).

⁵ A diferenciação entre o *je* e o *moi* é explicada por Marie Christine Laznik Penot, nas notas de tradução do “Seminário 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise” (Lacan, 1985). Esta autora coloca que a língua francesa admite ambos como pronomes pessoais da primeira pessoa. Assim, Lacan utiliza esta distinção para posicionar o *je* como o sujeito do inconsciente, enquanto o *moi* pode ocupar não apenas a função de sujeito, eventualmente, mas todas as outras. É pois uma função imaginária. Portanto, na tradução deste seminário para o português, o *je* é utilizado pela fórmula [eu], o que a tradutora explica pelo fato de que, na língua portuguesa, ele normalmente é utilizado como sujeito oculto, salientando que, quer como sujeito do verbo, quer como sujeito oculto, “só se manifesta para tornar a desaparecer” (p.409)

Quanto ao conceito de sujeito na AD-2, Pereira et alli (1996) acrescentam que, baseando-se em Althusser, Pêcheux utiliza para descrever o indivíduo, enquanto assujeitado à ideologia, ou ao Outro, a expressão “forma sujeito”. Nesse contexto, a linguagem já é vista não mais como homogênea e relacionada a um sujeito “um”, mas sim a um sujeito que traz em seu discurso a presença do outro. Podemos perceber, nessas idéias, uma clara relação com a psicanálise e, neste sentido, a obra “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio” (Pêcheux, 1995) abre a possibilidade de algumas aproximações, podendo-se observar citações de Lacan inseridas no texto e a presença de conceitos delineados por este em alguns momentos.

Conforme Teixeira (1997), a relação estabelecida por Pêcheux com a psicanálise, na AD-2, é realizada através de uma tentativa de articulação entre os conceitos de ideologia e inconsciente, e a constituição do sujeito, cuja concepção, vislumbrada nessa época, evidencia o atravessamento do autor pela teoria de Lacan. Nesse sentido, Pêcheux parte de uma visão não idealista do sujeito, compreendida nas obras de Lacan, Derrida e Foucault em sua relação com a linguagem, e também presente na obra de Althusser, e busca desenvolver a ligação não discutida por este último entre as evidências do sujeito e do sentido, para o que introduz o conceito de discurso, em relação ao qual propõe uma teoria e uma metodologia de análise.

Assim, a autora considera que “pode-se dizer que Pêcheux reformula a tese de Althusser de que a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos, trazendo-a para o discurso. Em outras palavras, ele toma a teoria de Althusser sobre o sujeito para formular uma teoria semântica que busca desmistificar a ‘evidência’ do sentido” (p. 65).

Quanto à noção de interpelação de Althusser, a autora menciona quatro pontos em que é ampliada por Pêcheux. A primeira ampliação diz respeito à introdução da relação com o discurso, que o leva a postular que, através das formações discursivas, “os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes” (p. 66). A segunda ampliação diz respeito a uma visão do Sujeito de Althusser como o Outro⁶ de Lacan. A terceira ampliação está relacionada à noção de pré-construído, de P. Henry, como o que está “sempre-já-aí”, com a noção de sempre-já sujeito. Cabe acrescentar, sobre isto, que o conceito de pré-construído é

⁶ Teixeira (2000) explica que a utilização dos conceitos de Outro e outro dizem respeito a uma dupla dimensão da alteridade, a primeira relacionada ao lugar e função dos sujeitos implicados na formação do desejo da criança (pais, irmãos, etc), semelhantes identificados ao eu, e a segunda situando-se não como um semelhante mas como um lugar enigmático, “obscura autoridade”, “detendo as chaves de todas as significações inacessíveis ao sujeito” (p.79).

compreendido por Pêcheux (1995) como fundamental, a ponto deste dizer que “ao abordar a questão do pré construído, chegamos a um dos pontos fundamentais da articulação da teoria dos discursos com a Lingüística” (p. 99). Teixeira (1997) acrescenta: “o autor considera o efeito do pré-construído como a modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito, ao mesmo tempo em que é sempre-já-sujeito” (p. 67). Finalmente, a autora coloca que a quarta ampliação de Pêcheux está relacionada aos “esquecimentos”, enquanto esquecimentos daquilo pelo que o sujeito é determinado. O primeiro esquecimento diz respeito à ilusão do sujeito de ser um, origem do que diz, única fonte de sentido do discurso. Já o segundo esquecimento está relacionado à ilusão de transparência do sentido e da possibilidade de refletir no discurso seu conhecimento objetivo da realidade.

Finalmente, o texto “O Discurso: Estrutura ou Acontecimento” (Pêcheux, 1997), de 1983, inaugura a terceira época da análise do discurso (AD-3), em que novos pontos de referência surgem, entre os quais Pêcheux (1993a) destaca três aspectos: a acentuação da ênfase teórica do outro sobre o mesmo, reforçando as dúvidas quanto ao conceito de máquina discursiva estrutural; uma nova concepção que destaca a impossibilidade de ver a análise do discurso como um procedimento com etapas fixas; e a possibilidade de focar a construção do discurso e dos acontecimentos, bem como os “lugares enunciativos no fio intradiscursivo”, desenvolvidos a partir de pesquisas sobre o intradiscurso e abrindo espaço para o estudo da heterogeneidade enunciativa. Como nos diz Teixeira (2000):

A última fase, conhecida como AD3, aponta para alguns desenvolvimentos teóricos que abordam a “heterogeneidade enunciativa”, tematizando as formas lingüístico-discursivas do “discurso-outro”: discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito, colocando-se em cena como um outro (...) (p. 27).

As concepções da AD3 possibilitam, portanto, a tematização das “formas lingüístico-discursivas do discurso-outro” (Pêcheux, 1993a). Esse discurso de um outro, por um lado, é “colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro” (p. 316). Entretanto, diz respeito também à evidência de um além interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do ‘ego-eu’, enunciador estratégico que coloca em cena sua seqüência, estruturar esta encenação (nos pontos de identidade nos quais o ‘ego-eu’ se instala) ao mesmo tempo em que desestabiliza nos pontos de deriva em que o sujeito se passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe

escapa (p. 317).

Além destas novas concepções, Pêcheux (1993a) salienta que a AD-3 abre espaço para algumas questões. A primeira delas está relacionada à dificuldade em separar, no conceito de sujeito da enunciação, o sujeito intencional e uma posição de sujeito que emerge, da relação desta com a falha no controle, gerada pela irrupção de um discurso-outro. A partir disso, o autor questiona, procurando compreender as conseqüências de sua interrogação no que diz respeito à análise e seus procedimentos: “O sujeito seria aquele que surge por instantes, lá onde o ‘ego-eu’ vacila?” (p. 317).

Já a segunda questão diz respeito à construção de uma nova relação entre os aspectos de interlocução, leitura, pensamento e memória, uma vez que a AD se pretende uma nova abordagem das materialidades escritas e orais. O autor questiona:

O que faz com que textos e seqüências orais venham, em tal momento preciso, entrecruzar-se, reunir-se ou dissociar-se? Como reconstruir, através desses entrecruzamentos, conjunções e dissociações, o espaço de memória de um corpo sócio-histórico de traços discursivos, atravessado de divisões heterogêneas, de rupturas e contradições? Como tal corpo interdiscursivo de traços se inscreve através de uma língua, isto é, não somente por ela mas também nela? (p. 317).

Ao mesmo tempo, o autor questiona como uma posição do sujeito sobre um determinado tema, um ponto de vista, se inscreve no discurso e nas figuras que evidenciam filiações, perguntando-se ainda como se dá a relação entre uma determinada rede de questões, o espaço de interlocução e o de memória.

Por fim, a terceira e última questão elaborada por Pêcheux (1993a) sobre a terceira época, está relacionada à concepção do processo de análise do discurso como uma “interação em espiral”, em que se combinam entrecruzamentos e construções e dissoluções de questões, séries textuais, redes de memória e produção da escrita. O autor questiona ainda sobre o efeito de interpretação produzido por esta última a partir da escansão deste processo, do qual emerge também o sujeito-leitor, e sobre a interrupção neste processo, e finaliza com perguntas relacionadas às condições em que uma interpretação é capaz ou não de fazer uma intervenção e à possibilidade de definir ou redefinir uma política da AD.

As idéias discutidas na AD-3 e, em especial as interrogações que concluem as proposições de Pêcheux sobre esta época, parecem possibilitar uma relação mais próxima da obra deste autor com a psicanálise lacaniana. Sintetizando as concepções desenvolvidas pelo autor nesta época, diz Teixeira (2000):

*Os últimos textos do autor indicam a necessidade de um deslocamento, em relação ao que está proposto em *Lês Verités de la Palice*, do simbólico para o real, da linguagem para a pulsão, de que deve resultar um entendimento de que o sujeito é capaz de, no retorno ao simbólico, fazer um rearranjo de suas sobredeterminações, modificando, ainda que momentaneamente, a situação já dada, sendo esta a “liberdade” possível para ele (p. 91).*

A AD3 é, pois, quando poderíamos encontrar, na teoria de Pêcheux, espaço para a concepção de um sujeito desejante, como nos mostra a autora:

Essa compreensão permite pensar numa dupla inscrição do sujeito, primeiro como falado e num segundo momento como falante. Reconhece-se que há algo que é da ordem da Lei e antecede o sujeito em sua existência. No entanto, mesmo que sejamos totalmente consumados e até consumidos nos efeitos da linguagem, há uma renovação lingüística sempre possível que pode reincidir sobre a linguagem legislada. E são exatamente estas marcas, maneiras próprias de falar, de se equivocar, que remetem ao postulado originário da inclusão efetiva do sujeito no universo de significantes, no universo das significações possíveis (p. 92).

É importante mencionar que, da mesma forma como a AD utilizou conceitos provenientes da psicanálise lacaniana, esta também foi influenciada pela Lingüística através das concepções de Saussure de significante e significado, reformuladas por Lacan. Este autor enfatiza a importância da linguagem, enquanto polissêmica (Stolzmann, 1997), o que podemos relacionar às concepções da AD sobre a inexistência de um sentido *a priori*, e postula ainda, que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (Lacan, 1998a, p. 25).

Investigando as relações entre AD e psicanálise, Stolzmann (1997) propõe focar o conceito de interpretação, fundamental para ambas disciplinas. A partir desta proposta, a autora menciona a relação estabelecida por Pêcheux entre a interpretação e o conceito lacaniano de real, postulada em “O discurso: estrutura ou acontecimento”. Da mesma forma como a interpretação deve considerar os sentidos produzidos por elementos inseridos em uma cadeia enunciativa, deixando pontos em suspenso, o real está relacionado ao equívoco, ao impossível, ao resto. Na concepção de Lacan (1999): “Em outras palavras, quem diz alguma coisa, ao mesmo tempo diz mais e diz menos do que deve dizer. A referência ao caráter tateante da utilização primordial da língua da criança encontra aqui a plenitude de seu emprego” (p. 95).

Stolzmann (1997) considera, portanto, que o real da língua, existente em toda a descrição, encontra-se relacionado ao equívoco e, a partir dos pontos de deriva que cria nesta descrição, possibilita a interpretação.

Podemos observar que, ao final de “O Discurso: Estrutura ou Acontecimento”, Pêcheux (1997) aborda a questão da interpretação, enfatizando a importância do real e do outro e sintetizando as idéias que descrevem sua posição de trabalho sobre o conceito nesta época da seguinte maneira:

Ela supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados. Face às interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim, de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade (p. 57).

Abordando outras concepções pertencentes a AD-3 e à psicanálise, Stolzmann (1997) discute também o conceito de sujeito, mencionando que, ainda que este seja definido de forma diferente por ambas as disciplinas, estas definições não são contraditórias. O sujeito da psicanálise desconhece o que fala, “visto que ele é falado desde um outro lugar, que diz respeito à noção do inconsciente” (p. 26). Conforme Ogden (1996), “o sujeito lacaniano não está simplesmente descentrado, mas radicalmente desconectado de si mesmo, deixando uma ‘falta’ ou vazio central, resultante do fato de o sujeito falante e o sujeito do inconsciente estarem irreversivelmente divididos pelo abismo intransponível que separa significante de significado” (p. 27). Enquanto isso, para a AD, “a ênfase está colocada no assujeitamento do sujeito frente às estruturas da ideologia. O sujeito tem a ilusão de que é senhor do seu discurso, e não apenas um efeito, um produto deste” (Stolzmann, 1997, p. 26).

Podemos pensar, com base nestas idéias, que tanto o sujeito da AD como o da psicanálise, implicam uma ilusão de autonomia, visto que, ainda que ignore tal fato, para a primeira teoria, o sujeito encontra-se assujeitado à ideologia e, para a segunda, ao inconsciente. Ou como diz Stolzmann (1997) “em ambas as postulações, o sujeito tem o seu lugar inscrito ou pelo sistema de produção (Althusser) ou pelas leis da cultura (Lacan)” (p. 26). Da mesma forma que o sujeito da AD, o sujeito da psicanálise também está relacionado à história e é determinado socialmente, o que nos leva a pensar a interpretação também vinculada a estes fatores. A autora conclui suas idéias enfatizando que:

Estando o sujeito imerso na história e sendo por ela constituído, o sentidos que

pode ele dar às coisas e a sua própria existência estão atravessados por estes significantes que o constituem e deixam aí suas marcas (...) Portanto, tomar um sentido como unívoco, interpretar sem levar em consideração as condições de produção do discurso, a historicidade da qual faz parte, nada mais é do que uma busca estéril e bastarda de um sentido que não é outra coisa senão um estilo reacionário e repressor (p. 28).

Em relação às aproximações entre a AD-3 e a psicanálise, Teixeira (1997) ressalta as formulações de Pêcheux relacionadas à heterogeneidade enunciativa, nas quais se percebem concepções, ainda que não explicitadas, de Authier-Revuz, que propõe uma nova forma de abordagem da influência da psicanálise para os estudos sobre a linguagem. Sobre isso, também Pereira et alli (1996) mencionam que, a partir da psicanálise e dos conceitos de Freud e Lacan, a heterogeneidade, enquanto presença do Outro, vem sendo repensada.

Conforme Coracini (1997), termos como heterogeneidade, dialogismo, ou alteridade, dizem respeito à presença do outro no discurso, no qual poderíamos inicialmente supor “um”. Este outro, entretanto, não é simplesmente o interlocutor a quem este discurso se dirige, mas sim outro enquanto constituinte do dizer e, portanto, relacionado à ideologia. Diz a autora:

Postular a alteridade no discurso significa, ainda, considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo. Significa considerar o sujeito psicanalítico, inconsciente, cindido, disperso, cujo dizer resvala sentidos indesejados, incontrolados, em oposição ao sujeito cartesiano, uno, racional (in-diviso) (p. 40).

Esta não unicidade do sujeito, enfatizada pela psicanálise, é vista por Pereira et alli (1996) como relacionada a uma das importantes concepções de Lacan, ou seja, a de ordem simbólica, enquanto constitutiva do sujeito. Ou seja, uma vez que o sujeito não é dono de seu dizer, o Outro, enquanto lugar das figuras parentais, do código e da linguagem, fala por ele, instituindo-o. Cabe acrescentar que, citando Dor, Teixeira (1997) ressalta que é a ordem simbólica que fará a “relação do sujeito com o real, enlaçando para o sujeito o imaginário e o real” (p. 73). Sobre estes conceitos, de forma sucinta, Teixeira (2000) considera que “O *imaginário* está ligado ao nascimento do eu, o *simbólico*, ao registro da castração e o *real*, à impossibilidade de formalização pela linguagem” (p. 87).

Pereira et alli (1996) reforçam a idéia de que, através das formulações desenvolvidas por Authier-Revuz, as concepções de Lacan tomaram maior importância na

AD, entre as quais a noção de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva, no discurso, merecem especial atenção.

Em relação à heterogeneidade constitutiva, Authier-Revuz (1990) menciona a importância de apoiar-se, para sua discussão, de um lado nas concepções em que o discurso é entendido como produto de interdiscursos e, por outro lado, na abordagem de Freud e Lacan sobre o sujeito e a linguagem.

Já a heterogeneidade mostrada está relacionada às formas que inscrevem o outro no discurso: direto, indireto livre, aspas, etc.

Marcando um posicionamento no interdiscurso, todas essas glosas que se apóiam explicitamente num exterior, muito freqüentes nos discursos teóricos e políticos, testemunham implicitamente a presença ou prenhez – relativamente ao discurso que está sendo feito – de um exterior, a cuja força de captação as glosas se opõem (Authier Revuz, 1998, p. 41).

A partir disto, a autora se propõe a discutir as formas em que a heterogeneidade mostrada aparece como denegação, demonstrando o desconhecimento do sujeito em relação à heterogeneidade constitutiva. Posteriormente, complementa as idéias sobre a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada, dizendo que ambas “representam duas ordens de realidade diferente: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição” (p. 32). Como observa Teixeira (2000), “ao mesmo tempo em que a heterogeneidade mostrada aponta para o caráter heterogêneo de toda enunciação, ela o nega, preservando assim o *fantasma da coincidência do um*, necessário para que um discurso possa ser produzido (p. 152)”.

Relacionando estas duas concepções à psicanálise, a autora lembra que, apoiado em Saussure, Lacan já havia concebido a fala como heterogênea, produzida por um sujeito dividido, descentrado, barrado e, da mesma forma, atravessado pelo inconsciente. Neste contexto, o lapso não é a única forma pela qual o Outro emerge no discurso, sendo esta emergência possível também através das formas marcadas da heterogeneidade mostrada, sintoma e defesa em relação à heterogeneidade constitutiva: “justamente onde o lapso, emergência bruta, produz ‘buraco’, no discurso, elas dão a imagem de um espaço, de uma sutura sublinhada pela costura que o anula” (p. 34). Por outro lado, as formas não marcadas da heterogeneidade mostrada (ironia, metáforas, jogos de palavras, entre outras),

caracterizam uma outra forma de negociação com a heterogeneidade constitutiva, considerada pela autora mais arriscada, pois “joga com a diluição do outro no um, onde este, precisamente aqui, pode ser enfaticamente confirmado mas também pode se perder” (p. 34).

Authier-Revuz desenvolve seus estudos no terreno da enunciação. Sob o rótulo de “teorias da enunciação”, encontra-se o conjunto de trabalhos que estuda os fatores e atos que provocam a produção de um enunciado. Refletindo sobre questões de interlocução, intersubjetividade, tempo e lugar, essas teorias buscam preencher as lacunas da lingüística pelo argumento de que o estudo semântico dos enunciados é insuficiente quando não se leva em conta a enunciação (Teixeira, 2000, p. 132).

Pereira et alli (1996) mencionam a idéia desenvolvida por Authier-Revuz de um processo enunciativo no qual o sujeito é marcado pelo desconhecimento de não-coincidências fundamentais. Este processo caracteriza-se pela negociação do sujeito, contrapondo a ilusão de que é o dono de seu dizer e a impossibilidade de fugir à heterogeneidade, que o leva a

circunscrever o um (ilusão do sujeito) por um processo de denegação de outras vozes do discurso. Decorre daí que, se, por um lado, não há centro para o sujeito fora da ilusão e do fantasma, essa ilusão do um é, no entanto, igualmente necessária à constituição do sujeito. É na relação que articula um imaginário de coincidência a um real de não coincidência que o sujeito se inscreve em seu discurso (p. 50).

Mencionando os enunciados em que o dizer representa-se como “não falando por si”, e a seguir abordando as não coincidências do dizer, Authier-Revuz (1998) cita quatro campos onde se manifestam a negociação obrigatória do enunciador com as não coincidências que permeiam seu dizer: “a) não coincidência interlocutiva entre os dois enunciadores, b) não coincidência do discurso consigo mesmo, afetado pela presença em si de outros discursos, c) não coincidência entre as palavras e as coisas e d) não coincidência das palavras consigo mesmas, afetadas por outros sentidos, por outras palavras, pelo jogo da polissemia, da homonímia, etc” (p. 21). A autora considera que essas representação dos fatos de não coincidências, além das estratégias de comunicação e gestão de fatos não-um que representam, aparecem como manifestações não intencionais da “negociação obrigatória” do enunciador com estas não coincidências que atravessam seu dizer:

Negociação que deriva de um trabalho de “denegação”, em que as formas de representação, traços, emergências de não coincidências fundamentais, aparecem ao mesmo tempo como “máscaras”, na imagem que dão delas, ao mesmo tempo circunscritas (isto é, constituindo o resto, por diferença, como UM) e dominadas

(justamente por um enunciador capaz, a partir de sua posição de domínio metaenunciativo, de controlar seu dizer) (Authier-Revuz, 1998, p. 21).

Neste não falar por si de que trata a autora, é possível vermos, novamente, uma relação com a noção psicanalítica de Outro, enquanto constitutivo do sujeito e através do qual muitas vozes falam em seu discurso.

Abordando as concepções de Authier-Revuz, Brandão (1996) menciona ainda que a autora salienta o questionamento sobre a “unicidade significativa da concepção homogeneizadora da discursividade” (p. 54) feito pela psicanálise, que concebe o sujeito como efeito de linguagem, e busca na heterogeneidade que caracteriza a fala e é causada pela divisão deste sujeito em consciente e inconsciente, suas formas de constituição. Authier-Revuz (1998) propõe, assim, que “a figura pela qual um enunciador desdobra reflexivamente o dizer de uma unidade, através de uma *explicitação univocizante* do sentido dessa unidade no seu dizer, constitui, em si, uma ruptura da evidência do UM das palavras e de seu sentido no dizer” (p. 31).

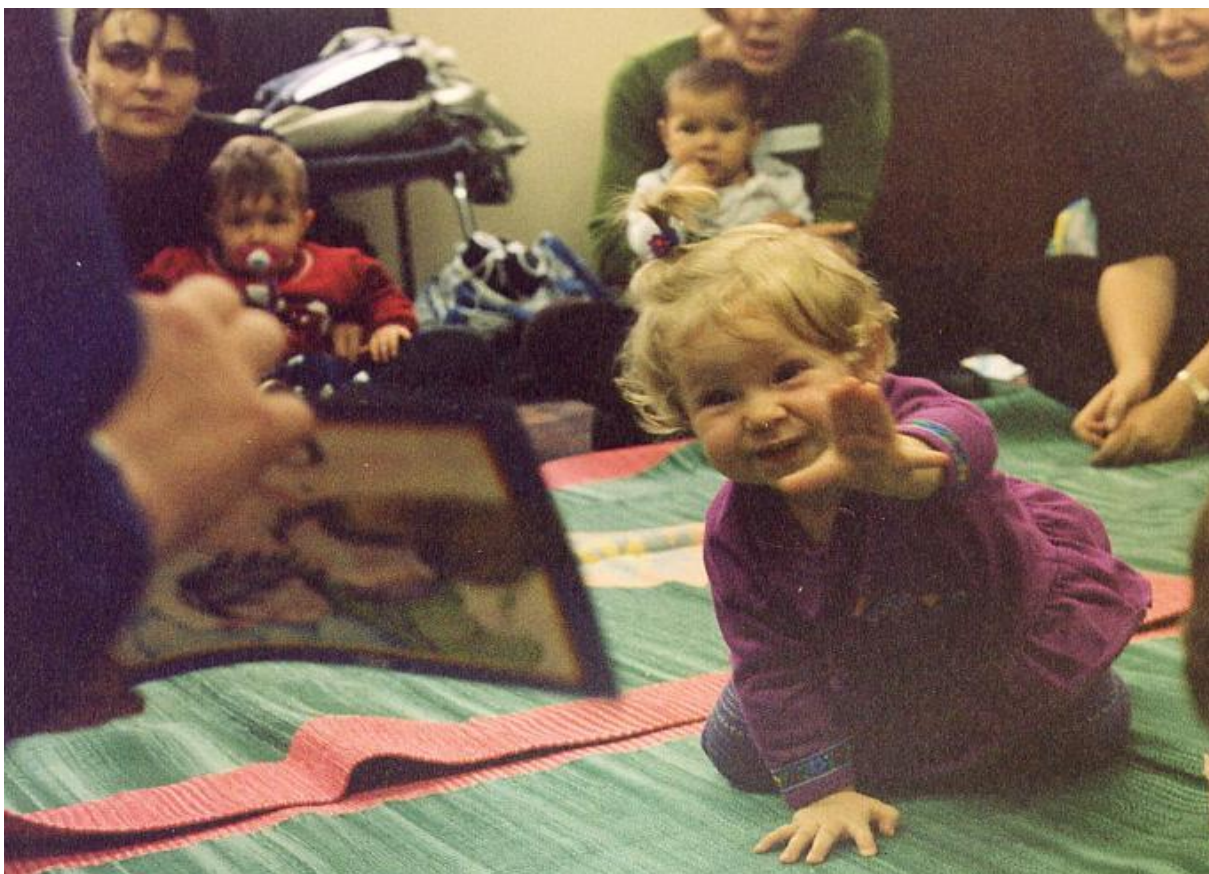
Vemos aí, novamente, a concepção de um discurso atravessado pelo Outro, enquanto constituído por diversas vozes que nele falam, quer entendido este discurso como ideologia, na concepção da AD, quer como efeito da cultura e relacionado ao inconsciente, como propõe a psicanálise.

Do que foi exposto até aqui, penso ficar demonstradas algumas relações da análise do discurso com a psicanálise. Entretanto, se a articulação entre estas disciplinas parece evidente, diante das idéias aqui expostas, é preciso salientar também que, alguns autores, ainda que não invalidando esta relação, advertem quanto ao perigo de determinadas concepções formuladas por Pêcheux, quando analisadas à luz da teoria psicanalítica e a ela relacionadas. Entre estas postulações, as advertências de Teixeira (1997) merecem especial atenção. A autora comenta, por exemplo, que as concepções de Pêcheux sobre o sujeito dizem respeito basicamente ao simbólico, afirmando a alienação do primeiro em relação à estrutura, o que entretanto pode ser problemático, uma vez que o simbólico só pode ser discutido em relação ao imaginário e ao real. A autora considera fundamental, também, incluir na AD a noção da falta no Outro, propondo concomitantemente que se valorize a concepção de real, quando passa a ser possível conceber um sujeito da pulsão, desejante e capaz de escapar à total alienação à Ordem.

Opera-se, desse modo, um deslocamento, em relação a Pêcheux, do simbólico para o real, da linguagem para a pulsão, do lugar de reprodução para o de produção. Tem-se um sujeito capaz de, no retorno ao simbólico, fazer um rearranjo de suas sobre-determinações, modificando a situação já dada, sendo esta a liberdade possível para ele (p. 83).

Passa a haver, portanto, a partir destas concepções, a necessidade do deslocamento da idéia de uma estrutura pronta, alicerçada por um significante (Sujeito/Outro), e surge a idéia de um sujeito em produção.

Com base nestas proposições, utilizo, portanto, neste trabalho, os conceitos da Análise do Discurso francesa, particularmente em sua terceira fase, para, em articulação a outras disciplinas, discutir a constituição do sujeito, a partir das falas das mães e cuidadoras participantes do projeto “Música para Bebês”. De um corpus de *entrevistas, momentos de observação* e participações na atividade denominada *minha música*, foram recortados e analisados, conjuntamente com imagens registradas e conceitos teóricos, constituindo um movimento de correlação entre intradiscurso e interdiscurso, trechos em que estes sujeitos abordam, das mais variadas formas, sua relação com a música, função desta em sua história e, conseqüentemente, história do bebê, aqui também “sujeito em produção” e demonstrando, de certo modo, que significantes lhe são legados e que lugar simbólico este bebê ocupa em seu desejo.



4. SOBRE UMA ATIVIDADE COM MÚSICA PARA BEBÊS

O estudo de qualquer atividade em que esteja implicado o ser humano é multifacetado, e torna necessária a articulação de diversas áreas do conhecimento capazes de abarcar diferentes ângulos de seu desenvolvimento. Nesse sentido, uma pesquisa sobre uma atividade voltada para bebês é ainda mais complexa, uma vez que estamos lidando não com um sujeito constituído, já psiquicamente estruturado, mas com um pequeno ser ainda em formação. É preciso, assim, buscar o aporte teórico de disciplinas como a psicologia do desenvolvimento, a educação, a medicina, a psicanálise, entre outras, delineando campos de união e intersecção entre estas áreas e sua implicação na pesquisa em questão.

Talvez a primeira área de conhecimento a se interessar mais especificamente pelo estudo do bebê tenha sido a medicina, ressaltando alguns aspectos importantes para seu bem estar físico e realizando estudos sobre seu desenvolvimento. Conforme Coriat (1997), é a esta disciplina que devemos os estudos sobre o desenvolvimento neurológico do lactente normal, em que foram descritos, por exemplo, os reflexos arcaicos e seus destinos, invariantes relacionadas à postura e desenvolvimento motor no primeiro ano de vida, etc. A estes estudos se juntaram investigações relativas ao desenvolvimento psicológico, enfocando aspectos cognitivos e psíquicos do bebê, bem como comportamentos. Coube a estas duas áreas de investigação, ainda, a observação de etapas de desenvolvimento e aquisições que, ainda que dentro de certa variação conforme cada bebê, costumam estar relacionadas a determinadas faixas etárias. A autora ressalta, entretanto, que se estas disciplinas são fundamentais para o estudo sobre o bebê, encontram limitações ao abordar certos aspectos do desenvolvimento infantil.

É nestes limites, particularmente nos limites da medicina, que nasce a psicanálise, buscando dar conta de problemas teóricos ou sofrimentos humanos não solucionáveis através da primeira. Deve-se a esta disciplina, portanto, o reconhecimento da importância de vários fatores que influenciam na constituição do bebê como sujeito, ressaltando, por exemplo, a importância do desejo dos pais para sua estruturação psíquica, no sentido atribuído por Rassial (1996) ao conceito de estrutura: “combinatória particular na qual

o sujeito vem se inscrever, em relação ao Outro, em relação aos objetos e em relação aos significantes” (p. 82).

À psicanálise cabe, ainda, deter-se justamente sobre alguns conceitos e preconceitos que, ainda que pouco científicos, muitas vezes acabam por se agregar aos conhecimentos das disciplinas anteriormente mencionadas, atribuindo aos bebês determinadas características unívocas. É o caso dos bebês nos quais encontramos síndromes ou outros transtornos de desenvolvimento. É preciso se ter em conta que, ainda que suas condições orgânicas ou mesmo ambientais possam parecer adversas, havendo eventualmente mesmo questões intransponíveis da ordem do real, um bebê deve, antes de tudo, ser percebido como bebê.

Sobre esses aspectos, é comum observar, por exemplo, determinadas características creditadas aos bebês institucionalizados que temos nos grupos, sendo necessário que o tempo, bem como a própria criança, possam modificar algumas destas concepções, o que só é possibilitado em um espaço onde esta possa ser reconhecida como ser que pode tornar-se um sujeito desejante, a partir do investimento por parte da pessoa que exerce a função materna.

A mãe de Vânia ilustra esses aspectos, ao relatar, na *entrevista individual*, a percepção da instituição que abrigava a menina antes de sua adoção, representada pelo discurso da cozinheira, e sua diferente leitura sobre os mesmos comportamentos:

Mãe: Apesar de ter um monte de crianças lá, ela ..., às vezes eu via, assim, que ela se negava a participar. Depois da aula de música que ela começou a interagir junto com as crianças da casinha. Ela ficava... ela se negava.

Ana Paula: Talvez isso que tu dissesse seja importante. Talvez ela se negasse, mesmo. O que era tomado como falta de condições, fosse falta de interesse. Mas ela achou um outro canal, encontrou uma pessoa que estava acreditando nela, ela pode, então...

Mãe: Eu brincava com a Joana, que é a nossa cozinheira, né? Que ela fazia umas brincadeiras meio... Não muito boas, mas a gente deixava, porque é uma coisa sem maldade, assim... Que ela não tinha capacidade, essas coisas assim. Eu dizia assim: “Olha, isso aí é bem ao contrário, é que ela sabe o que ela quer”. Então, como ela sabe o que ela quer... Como não estava agradando o ambiente, ela não queria participar. Agora ela já sabe como participar, já quer participar... não se contenta com o que oferecem pra ela, ela quer...

De “falta de capacidade” o funcionamento de Vânia passa a ser compreendido como “falta de vontade”. Atribuindo-lhe estas possibilidades, esta monitora assume a função materna, o que depois faz oficialmente, através da adoção, considerando o

bebê como um sujeito desejante, capaz de reagir a um ambiente sentido como pouco estimulante “negando-se” à interação e “não se contentando com o que oferecem”. Posteriormente, após o investimento que lhe é dirigido, entretanto, Vânia demonstra que “sabe o que quer”.

Nesse sentido, talvez um trabalho em que os bebês podem ser considerados antes de tudo como futuras crianças, sujeitos ainda em formação, possa ter uma função preventiva mesmo socialmente, no sentido de não percebê-los, essencialmente, como algo diferente de um bebê, com todas as implicações que esta definição traz. Faz-se importante, pois, aqui, o enunciado de Coriat (ibid) sobre o que é um bebê: “uma coisa morna e pequenina, carente de um passado próprio e repleto de promessas de futuro” (p. 76). Promessas que, podemos pensar, dependem de que alguém possa emprestar-lhe seu desejo e supor que se tornará um sujeito capaz de vir a desejar. Neste sentido, diz Lacan (1999):

O que é o desejo? O desejo é definido por uma defasagem essencial em relação a tudo o que é, pura e simplesmente, da ordem da direção imaginária da necessidade – necessidade que a demanda introduz numa ordem outra, a ordem simbólica, com tudo o que ela pode introduzir aqui de perturbações (p. 96).

Coriat (1997) salienta que, para a psicanálise, um bebê não deve ser entendido apenas como uma criança pequena, pois há a seu respeito uma especificidade, em relação a outros tempos da vida infantil, que diz respeito à estrutura. O que o torna singular é estar em um momento em que se encontra particularmente sensível às marcas simbólicas e seus efeitos, capazes de torná-lo sujeito. Lembra, ainda, que Lacan utilizou para designar a criança que ainda não fala o termo “infans”, apenas parcialmente recoberto pela denominação “bebê”, já que este último significante está relacionado a ordem cotidiana, trazendo consigo, portanto, o imaginário do adulto, enquanto o primeiro evoca um conceito teórico, objeto no real a espera das marcas simbólicas.

Além dessas idéias, é importante também lembrarmos que, uma vez que muitos dos bebês que participam do projeto ainda se encontram em fase de dependência absoluta em relação aos cuidados maternos, torna-se imprescindível que possamos observá-los em sua interação com a mãe. É necessário, assim, que estejamos atentos às necessidades não apenas do bebê, mas da dupla. Cabe acrescentar que esta fusão entre mãe e filho, tornando impossível a um observador, em um momento inicial, distinguir ali dois indivíduos, levou Winnicott (1990) a dizer que “não existe essa coisa chamada bebê” (p. 30), referindo-

se ao fato de que, sem considerar a mãe e a maternagem implicada na relação, não podemos pensar o bebê.

Tendo em vista estas idéias, torna-se particularmente importante o cuidado com qualquer atividade dirigida especificamente a estes, sendo fundamental um enfoque sobre as funções, benefícios e possíveis prejuízos que possa vir a trazer para seu desenvolvimento e estruturação. Ou seja, como implicará nas formas de relação que este sujeito virá a estabelecer com a cultura que o circunda, linguagem, pessoas que irão adquirir importância ao longo de sua vida, etc.

4.1 – Algumas considerações sobre a função da música no desenvolvimento do bebê

O projeto “Música para Bebês – os primeiros encontros com a música”, como muitas atividades consideradas inovadoras, foi alvo da atenção de diferentes segmentos da sociedade, tendo tido, conforme mencionado anteriormente, grande procura da comunidade. Da mesma forma, despertou o interesse de diversos meios de comunicação, gerando matérias em televisão, rádio e jornais⁷. Embora variando quanto aos enfoques e ângulos de abordagem, nessas reportagens, uma questão surgia invariavelmente: quais as funções da atividade musical para o desenvolvimento do bebê?

Essa questão foi não somente uma preocupação que transparecia nos enfoques ao tema e sentidos construídos no discurso da mídia, mas também o centro de muitas indagações freqüentemente formuladas pelos pais dos bebês envolvidos no projeto, quer em reuniões, quer em momentos informais dos encontros.

Por um lado, a importância da música para o desenvolvimento da criança parece ser consenso. Podemos observar que a maior parte dos pais ou cuidadores que matricularam seus bebês no projeto, já havia formulado algumas hipóteses sobre os benefícios gerados pelas atividades musicais. Hipóteses que, de modo geral, encontram-se implicadas na opção de procurar o “Música para Bebês” e nos objetivos quanto ao mesmo. Me questionava, portanto, sobre o que os pais buscariam ao inscrevem-se e a seus filhos em uma atividade musical para bebês. Que funções creditariam à atividade musical, e que efeitos esperariam dela?

⁷ Zero Hora, 28 de abril de 1999; Zero Hora, 25 de setembro de 1999; Zero Hora, 23 de maio de 1999.

Buscando alguns subsídios para responder a estas questões, incluí ao final da *ficha sobre os hábitos musicais/sonoros das crianças* a seguinte pergunta: “Por que você optou em trazer o seu filho para o curso Música para Bebês?”.

As respostas a esta questão vêm suscitando uma série de interrogações e reflexões sobre as suposições destes pais quanto à música e suas funções no desenvolvimento da criança. A partir da análise de algumas delas, podemos detectar também diversas concepções sobre a educação, e mesmo sobre a música como elemento da cultura. É importante ressaltar que, uma vez que tais respostas foram elaboradas no ingresso do bebê no projeto, antes de observações e interlocução com outros cuidadores proporcionadas pelos encontros, podemos supor que as idéias dos pais sobre as funções da música nestas contidas, não haviam sido influenciadas por atividades desenvolvidas durante o programa. Entre as respostas abaixo, selecionadas a fim de ilustrar os diversos objetivos mencionados, a maioria provêm de fichas preenchidas por mães de bebês participantes, com exceção das respostas 10 e 11, formuladas conjuntamente por pai e mãe, e das respostas 2, 4, 6 e 7, respondidas por monitores que acompanhavam bebês institucionalizados. Cabe lembrar que, das respostas selecionadas, algumas são oriundas das fichas preenchidas por responsáveis por bebês enfocados especialmente nesta pesquisa, já tendo sido mencionadas anteriormente na apresentação dos mesmos: Lucas (3), Débora (4), Vânia (6), Carolina (7), Angelina (11), Lúcia (15) e Laura (18).

1. *Porque é estimulante para seu sistema nervoso em formação, é bom para fortalecer o vínculo mãe-filho, para contato com outras mães e curiosidade sobre o trabalho a ser feito.*
2. *A música é uma forma enriquecedora de trabalhar ritmo, sentimentos, motricidade, esquema corporal, enfim, o desenvolvimento em geral.*
3. *Porque acho importante que ele tenha uma vivência musical.*
4. *É uma opção da criança interagir com música de forma organizada e com um objetivo específico.*
5. *Acho extremamente válida a vivência musical desde a gestação, para o desenvolvimento do bebê (neurológico, afetivo, social, diferenciação de ritmos, sons, melodias, etc...)*
6. *Para estimular a criança em relação ao seu desenvolvimento global (psicomotor, afetivo, perceptivo). Instrumentalizar as pessoas que atendem as crianças, reforçando o vínculo afetivo.*
7. *Achamos uma boa oportunidade para estimular o desenvolvimento integral do bebê.*

8. *Por ter conhecimento dos benefícios que vai lhe trazer: estimulação para falar, caminhar, etc...*
9. *Vi uma reportagem, e ela já tem um certo gosto para o requadrado.*
10. *Para ampliar o seu conhecimento, e para que ela se desenvolva junto com a música.*
11. *Para que tenhamos um maior contato com a música, pois apesar de gostar, nem sempre escuto ou canto.*
12. *Porque considero a música uma forma de comunicação, e o curso enfoca o desenvolvimento do bebê através da música .*
13. *Acho interessante as crianças começarem suas vidas sociais desde cedo e porque notei que quando canto para ele, ele fica bem quietinho. E como ele é bem agitado, achei que com a música ele pudesse se tornar mais calmo e disciplinado.*
14. *Pela possibilidade de ter contato com outras crianças em um ambiente criativo e estimulante pela música.*
15. *Porque acho que é uma maneira menos agressiva de socialização e também para ter acesso a um grupo e interagir com ele musicalmente.*
16. *Por considerar a música importante para o desenvolvimento do bebê e pela oportunidade de conviver com outras crianças.*
17. *Por identificar na minha filha vários traços de que a música a tranqüiliza, acalma e a deixa feliz.*
18. *Porque gostamos muito de música aqui em casa e achamos que ela também gosta, já que dança e canta sempre que escuta música.*

Como podemos ver, os objetivos destes pais e suas percepções sobre as possibilidades da música, quando utilizada com bebês, variam bastante, evidenciando filiações discursivas às mais diversas áreas e abrangendo aspectos como desenvolvimento psicomotor, cognitivo e neurológico, socialização, fortalecimento dos vínculos, bem como outros, entre os quais está o prazer despertado pelo contato com as atividades musicais. Como integrar todas estas possibilidades, compreendendo as funções da música e seus efeitos sobre a criança? Esta me parece uma questão central a ser abordada no desenvolvimento deste projeto.

Quanto à descrição dos efeitos neurológicos, cognitivos, motores e relacionados ao desenvolvimento musical, a educação musical e a medicina tornam-se aportes teóricos necessários, ressaltando uma ampla gama de aspectos desenvolvidos em consequência da estimulação do bebê e da criança através da música. Por outro lado, para

compreender os efeitos psíquicos desta atividade, é preciso recorrer, além destas disciplinas, à psicologia e à psicanálise, como faremos posteriormente.

Se tomarmos as concepções de educadores musicais, encontraremos muitos autores, como Rosa (1990), para os quais a música é entendida como uma linguagem, e considerada importante na educação de crianças e adultos de culturas diversas, cabendo-lhe um papel de relevo na exteriorização de emoções, aspecto observável em diversos exemplos de sociedades ditas primitivas. Para esta autora, a música constitui-se também como um elemento importante na formação dos cidadãos, conforme podemos perceber na utilização desta disciplina na Grécia antiga, bem como em diversas outras culturas. Defendendo a importância da educação musical nos dias de hoje, a autora ressalta que a música é uma forma de representação e expressão de idéias, possibilitando à criança uma leitura de seu mundo e assimilação do ambiente em que está inserida. A educação musical oferece, ainda, uma forma de representar um saber construído a partir de elementos intelectuais e afetivos. Em relação a estes últimos, a autora salienta que a música pode ser um importante veículo de emoções, possibilitando à criança o reconhecimento de seu próprio sentir.

As concepções desta autora, que as aborda a partir de sua prática, evidenciam a compreensão da música como elemento capaz de promover a expressão e elaboração de sentimentos, ou estimular a interação. Portanto, para a mesma, a importância da educação musical é fundamentada principalmente na visão de música como um meio, mais do que como um fim em si mesmo: meio de expressão de emoções, formação da cidadania, adaptação ao ambiente, entre outros.

Idéias como estas parecem estar referidas em algumas das respostas analisadas, como nas respostas 2, e 12, por exemplo, em que a música é colocada como “uma forma de”. No primeiro exemplo, elaborado por uma das monitoras que acompanhou um dos bebês, esta expressão aparece acrescida do adjetivo “enriquecedora” e o verbo “trabalhar”, usado na frase como transitivo direto, é complementado pelos elementos “ritmo, sentimentos, motricidade e esquema corporal”, reforçando a percepção da música como um instrumento visando um fim. Como hipótese, podemos pensar que o fato de acompanhar o bebê durante seu horário de trabalho leve esta acompanhante a atribuir à música objetivos definidos, percebendo a atividade como algo que deve “trabalhar” elementos, mais do que constituir-se como um fim em si mesmo. Esta monitora diz, ainda referindo-se ao que a música poderia trabalhar: “enfim, o desenvolvimento em geral”. Já no segundo exemplo, a expressão “uma

forma de” refere-se ao substantivo “comunicação”. Embora não seja explicitada a concepção desta mãe sobre este termo, mais uma vez, é salientado o “enfoque” sobre o “desenvolvimento do bebê através da música”, enquanto a menção à comunicação pode remeter à percepção de Rosa (1990), considerando a música como uma linguagem. Por outro lado, cabe salientar que para alguns autores, como Trevarthen e Aitken (2001), a comunicação entre a mãe e o bebê está relacionada à possibilidade de sobrevivência deste, propiciando tanto o atendimento de suas necessidades como a formação do apego e o desenvolvimento de um companheirismo íntimo.

Parte da resposta 1 também remete à idéia de música como meio, quando sua autora diz “é bom para”, referindo-se ao fortalecimento do vínculo mãe-filho. Concordando com esta idéia, ao enunciar uma proposta de atividades musicais para bebês, Feres (1998) considera entre os principais objetivos, a estimulação de uma maior ligação entre a mãe, ou cuidador, e o bebê, acrescentando a importância dos momentos de prazer entre estes, propiciado pela atividade. A autora aponta ainda, entre outros objetivos, o estímulo ao canto e à fala, e o desenvolvimento da sociabilidade.

Quanto ao primeiro objetivo apontado por Feres (ibid), a “estimulação para falar” aparece na resposta 8, mencionada entre os “benefícios” que a música trará ao bebê. Concordando com estas idéias, Célia (1996) considera que a música é importante para a constituição futura da linguagem entoada, que, segundo algumas pesquisas, precede a linguagem articulada. O canto, mesmo que indiretamente, é lembrado também na resposta 11, possivelmente elaborada pela mãe de Angelina, ainda que a ficha tenha sido assinada conjuntamente pelo casal. Neste caso, entretanto, aparece relacionado mais aos benefícios que poderia trazer à própria mãe do que à filha, uma vez que a primeira diz: “apesar de gostar, nem sempre escuto ou canto”. É interessante observar que embora a frase seja concluída por esta mãe na primeira pessoa do singular, referindo-se a si mesma, a primeira parte encontra-se na primeira pessoa do plural, possivelmente fazendo alusão à dupla mãe-bebê: “Para que tenhamos maior contato com a música”. Esta resposta, por outro lado, parece evocar a idéia de que, para que o bebê tenha contato com a música, neste momento inicial de seu desenvolvimento, é fundamental a participação da mãe. Um trecho da *entrevista individual* desta mãe reforça sua percepção sobre estes aspectos: “É uma coisa bem... Eu tive a sensação de que era uma coisa que, ao mesmo tempo que eu estava fazendo com ela, era dentro de mim que a coisa estava passando. Daí eu pensei: ‘Bom, é o canal mais seguro de

que chegue nela, se eu conseguir...” Esta mãe aborda a concomitância de suas vivências internas e as da filha, concluindo com uma citação direta de seus próprios pensamentos, demonstrando suas conclusões sobre o assunto, quando percebe que sua relação com a música pode ser o “canal mais seguro”, o instrumento mais apropriado para que a filha tenha acesso a mesma.

Um trecho da *entrevista individual* da mãe de Laura também nos fornece alguns subsídios para pensar na concepção dos pais sobre este “canal”:

Ana Paula: Bom, então, como é que tu percebes a relação da Laura com a música?

Mãe: Bom, eu, assim, ó, desde o começo, era bastante forte. Até porque eu e meu marido temos uma ligação forte, com a música.

Ao tentar abordar sua percepção sobre a relação da filha com a música, esta mãe, assim como a mãe de Angelina, parece misturar-se com o bebê, utilizando no início da frase o pronome “eu” como sujeito para, em seguida, passar a referir-se, provavelmente, à filha, dizendo que “era bastante forte” e explicando, na frase seguinte, com a utilização da expressão “até porque”, que ela e o marido tem “ligação forte” com a música.

Estas mães parecem se dar conta que, neste momento inicial, em que mãe e bebê encontram-se fortemente ligados, mesmo fusionados, conforme algumas concepções teóricas, de fato sua “ligação” ou “gosto” pela música é o “canal” mais viável de possibilitar ao bebê o acesso a esta.

Se essas respostas trazem implícita a idéia de relação da mãe com seu bebê, outras fazem menções à importância da música no desenvolvimento da socialização, terceiro objetivo apontado por Feres (1998), como observamos nas respostas 13, 14, 15 e 16. Nas respostas 13 e 16, este objetivo não aparece diretamente relacionado à música, podendo ser creditado simplesmente ao convívio com outras crianças, já que uma das mães diz, nesta parte de sua resposta “Porque acho importante as crianças começarem suas vidas sociais desde cedo” e a outra menciona a “oportunidade de conviver”, referindo-se a outras crianças. O mesmo acontece na resposta 14, quando a mãe que a elabora menciona a “possibilidade de ter contato com outras crianças”, embora acrescente que isto aconteceria “em um ambiente criativo e estimulante pela música”, incluindo esta última, de certa forma, entre os “instrumentos” para o contato que descreve e evocando a importância do ambiente para que determinados efeitos possam surgir. Já na resposta 15, elaborada pela mãe de Lúcia, a função

de socialização atribuída à música é claramente expressada, considerada, ainda, como “uma maneira menos agressiva” de alcançar este fim. Sua percepção sobre o assunto é reforçada quando menciona a possibilidade de “ter acesso a um grupo” e “interagir musicalmente”, com o mesmo, novamente relacionando o verbo interagir ao substantivo música, aqui transformado em advérbio.

Se é esperado pelos responsáveis que seus bebês possam desenvolver aspectos de sua socialização, um trecho da *entrevista individual* da mãe de Laura parece demonstrar que, pelo menos na visão desta mãe, tal aspecto foi alcançado.

Ana Paula: Quando a gente pensou nos objetivos do curso, não estava entre eles a socialização.

Mãe: Tu falastes, a gente conversou isso na aula. E foi uma das coisas que, até, eu coloquei isso no questionário, né? Eu acho que é uma das coisas que passa. Talvez não tenha passado na cabeça de vocês, mas das mães, eu acho que, da maioria, passou. Porque...

Ana Paula: Teve um efeito, tu achas?

Mãe: Sim, a Patrícia, pelo menos, né? Nós, quando comentamos de colocar... Bom, eu, quando soube do programa, foi imediato, assim, nem pensei duas vezes, porque... Várias coisas. Eu procuro, assim, né? Como eu não trabalho, estou me dedicando só a ela, não estou trabalhando agora, tenho tempo, disponibilidade, então tudo que aparece que eu acho, assim, que pode ser bom, que vai estimular a Laura, eu participo, né? Então, assim, uma atividade dessas eu já participaria. E quando eu soube: é música. “Bah! Nem pensar duas vezes! Vou com certeza”. Mas também pesou este lado, sabe? Ela fica muito só comigo. Então, mais uma coisa. Não que seja por isso, que eu levei pro programa. Não, mas também teve um peso isso.

Se não é entendido por esta mãe, como principal objetivo, desenvolver a socialização, “teve um peso isso”, já que Laura “fica muito só” com a mãe. Em outro momento da entrevista, a mãe de Laura tece algumas considerações sobre o processo de socialização observado, levantando algumas hipóteses sobre a interação entre bebês e o vínculo desenvolvido entre os mesmos.

Porque eles, claro, eles convivem, né? Com outras crianças da mesma idade. Então tu até leva eles... Porque ela fica muito só comigo, em casa. Claro, tem o Alexandre, ali na frente, porque ela é minha vizinha de porta, né? De frente, no mesmo andar, assim, no prédio. Então, tem o Alexandre, mas eles se vêem de vez em quando, né? Quando a Patrícia está em casa, porque a Pati trabalha, então, quando ela não está em casa, a gente não vai lá. Então, de vez em quando, aí, uma vez por semana, eles se vêem pra brincar juntos, ou levar em pracinha... Aí, quando levo em pracinha, brinca com outras crianças, mas é diferente. A relação é diferente, o ambiente é diferente. À parte, assim... Não são crianças todas da mesma idade. Ali, tu juntas um grupo todo da mesma idade, que tem um horário

pra se ver toda a semana, então, cria um vínculo, eu acho.

O vínculo proporcionado pela participação de crianças de idades semelhantes, nos grupos, portanto, é visto, por esta mãe, como algo “diferente” da experiência vivenciada nos encontros eventuais da filha, com outras crianças, em ambientes como a pracinha.

Complementando os objetivos a serem atingidos através de uma atividade musical para bebês, Feres (1998) refere ainda o resgate do patrimônio cultural, ainda que implicitamente, evocado pela resposta 9, já que o “gosto pelo requebrado” referido por esta mãe, é visto como uma característica de certos segmentos da música brasileira e relacionado, portanto, a nosso acervo cultural.

Ao mesmo tempo, em outro estudo, Feres (1993), ao relatar uma experiência de atividades musicais desenvolvida com bebês, salienta a importância das vivências precoces em relação à música, para o desenvolvimento musical posterior:

Experiências precoces na exploração do som e movimento são essenciais para criar uma base para o futuro crescimento e desenvolvimento musical. A classe dos Bebês oferece um ambiente de exploração musical para cantar, movimentar-se e descobrir sons num ambiente estruturado, mas flexível (p. 144).

Algumas respostas evocam a importância atribuída pelos cuidadores a este contato precoce da criança como a música, abordando sua importância no “desenvolvimento” do bebê e inserindo entre os objetivos alguns aspectos musicais. Exemplo disto temos na resposta 2, em que o ritmo é incluído entre os objetivos a serem trabalhados, e na resposta 5, que, entre os aspectos a serem desenvolvidos menciona “diferenciação de ritmos, sons, melodias, etc”. Por outro lado, na resposta 4, as menções à interação com a música “de uma forma organizada e com um objetivo específico” parece aludir aos aspectos creditados por Feres (1993) ao ambiente onde ocorrem atividades musicais com bebês.

É evidente que, ao pensarmos em atividades musicais para esta faixa etária, o objetivo do trabalho não se refere à aprendizagem musical propriamente, mas, mais apropriadamente, uma estimulação do gosto musical, através de atividades lúdicas, em que são utilizados canto, dança, exploração de instrumentos simples, entre outros. Tal idéia concorda com a concepção de Eisenberg, Murkoff e Hathaway (1997), que consideram que, antes dos três anos, não se deve estabelecer lições formais de música, mas sim desenvolver a

apreciação, através da audição de diversos estilos musicais, participação em concertos, dança e manejo de instrumentos como xilofones, triângulos e tamborins, etc.

Se encontramos alguns autores que enfatizam a importância da educação musical em termos das aquisições que proporciona à criança, é preciso considerarmos também a existência de profissionais da área que compreendem esta disciplina em sua relação com as funções que a música exerce em uma sociedade, como Oliveira (1993). Esta autora ressalta que o processo educativo deve estar “inserido nas funções da sociedade alvo do trabalho educacional” (p. 27). A mesma autora considera a multiplicidade de usos sociais da música, mencionando Merriam, que cita dez principais: prazer estético, lazer, comunicação, representação simbólica, expressão corporal, adaptação às normas sociais, validação de instituições e, finalmente, contribuir para a continuidade e integridade cultural. A autora ressalta que, embora a música tenha grande valor em nossa sociedade, sendo utilizada para diversos fins, a educação musical não vem tendo no Brasil a valorização que merece. Entre outras explicações para o fenômeno, considero que alguns aspectos políticos têm especial relevância, idéia desenvolvida em um estudo anterior (Stahlschmidt, 1999b).

Entre as respostas elaboradas pelos pais, algumas parecem relacionadas aos usos e funções da música descritos por Merriam. Entre estes, a “comunicação” é mencionada na resposta 12, e a “adaptação às normas” na resposta 13, nas quais a música aparece como um meio de aquisição de disciplina, já que a mãe de Lucas conclui sua resposta comentando: “quando canto para ele, ele fica bem quietinho. E como ele é bem agitado, achei que com a música ele pudesse se tornar mais calmo e disciplinado”. Da mesma forma, a mãe de Lúcia, na *entrevista individual*, evoca esta concepção sobre o efeito organizador, ou “ordenador”, das atividades musicais, quando inseridas em um contexto como o projeto. Após mencionar o interesse da família por esta atividade, esta mãe diz: “E daí, quando veio essa história de ter a “aulinha”, eu achei que era bom, pra disciplinar ela. Pra colocar, pra ter uma ordenação, porque é tudo desordenado, né?”

O efeito “calmante” da música também aparece na resposta 17, quando é mencionado por uma mãe, em relação à filha, que “a música tranqüiliza, acalma” e em alguns trechos da *entrevista individual* da mãe de Laura, quando diz:

Ela, quando seca o cabelo, assim... Eram uns momentos... Quando saía do banho, com aquela impaciência que tem que... Que não quer sair da água, tu tens que secar, eu começava a cantar musiquinhas para ela, sempre. Por isso que eu digo, é sempre uma coisa que acalma, que tranqüiliza. Eu falo pra ela:

“Vamos cantar?” Para tudo, termina a impaciência e a gente canta junto.

Neste trecho da entrevista, a mãe de Laura considera que a música “é sempre uma coisa que acalma, tranquiliza” e, em seguida, traz em seu discurso o relato de um convite à filha para que cantem, propiciando um momento de prazer compartilhado em uma experiência conjunta que gera “o término da impaciência”. Cabe lembrar que a mãe de Laura refere seguidamente a importância da música em sua vida, e podemos mesmo supor que o ato de cantar, neste momento de impaciência da filha, possa também auxiliá-la a lidar com sua própria impaciência em situações que, ao descrever como “uns momentos...”, em meio a outras reticências, parece relacionar a certa dificuldade de descrição e, talvez, intervenções com a filha. Quando diz que “para tudo”, portanto, parece descrever o término de uma pequena crise, cujo final feliz é evocado em sua conclusão da frase: “e a gente canta junto”.

O efeito tranquilizador da música também é observado por alguns pais que cantam, em outros momentos, a música de cumprimento utilizada nos encontros, na qual consta o nome da criança. O relato de um momento de observações, registrando uma conversa entre a observadora e duas participantes do Grupo 4, ainda durante o módulo A, ilustra estas considerações:

Simone: Alguém quer fazer alguma colocação?

Responsável por Carolina: A única coisa assim, ó: sempre que eu estou em casa com ela, a gente tenta cantar aquela musica da abertura, “que bom que estás aqui”, na hora do banho, e tal... Ela identifica. O “Balança” ela conhece, já...

Simone: Sim, o “Balança” é dela, já.

Responsável por Márcio: E o Márcio, na terça-feira passada, ele foi dormindo, né? Ele estava bem agitado, no ônibus. E a Raquel, que estava junto comigo, ela começou a cantar, dizer: “Tchau, Márcio”, com o nome de todo mundo. E ele começou a dormir... Descansar... e dormiu!

Se, por um lado, a monitora que acompanha Carolina evoca o efeito tranquilizador da música a partir do reconhecimento das canções cantadas durante os encontros, mencionando tanto a canção de cumprimento, que, ao dizer “que bom que estás aqui” faz alusão ao sentimento de alegria com a presença do bebê, como a canção que costuma cantar para a menina nos momentos de *minha música*, sua colega descreve a utilização da mesma melodia, porém com o texto de despedida. Através deste, esta monitora

parece inserir Márcio em um grupo, ao cantar seu nome, seguido pelo nome “de todo mundo”. Ao mesmo tempo, esta canção, cujo texto inclui a palavra “tchau”, parece realmente induzir este bebê ao relaxamento e ao sono, após a “despedida”.

As músicas utilizadas nos encontros, quando ouvidas pela criança em casa, parecem ter um efeito especial. Neste sentido, uma das mães relatou, ainda em um dos Grupos Pilotos, que ao colocar para o filho, uma criança bastante ativa, a fita de vídeo gravada no encontro, este sentou-se no sofá durante todo o tempo da exibição, permanecendo atento para assisti-la.

Em sua *entrevista individual*, a mãe de Lucas também menciona a concepção, aparentemente bastante presente no imaginário social, da música como um elemento tranquilizador para o bebê. Abordando sua relação, e a do filho, com a música “O sapo não lava o pé”, que havia cantado durante o momento *minha música*, conta que, durante a gestação, ganhou de seu pai um CD no qual havia esta música. Em seguida, esta mãe relata:

Eu não conheço nada de música, não fosse aquele CD salvador da minha vida, eu não ia saber nada. E também, na minha primeira consulta com o pediatra, eu tava grávida ainda, eu fui conhecer o pediatra para ver se ele tava dentro daquilo que eu imaginava, e ele comentou isso comigo, “vai chegar uma determinada noite que tu não vais conseguir acalmar o nenê, ou porque está com dor de barriga ou porque os nenês são assim. Ai tu pões uma música e dança com ele, porque eles normalmente acalmam dançando e ouvindo música”. Daí, acho que depois que o Lucas nasceu, ele não teve problema de dor de barriga, e coisa, mas sempre tem um chorinho, uma coisa, daí eu botava aquele CD e a única música que eu sabia cantar era a do sapo.

Em seu discurso, inicialmente, a mãe de Lucas salienta sua própria ignorância em termos de música. Porém, através da citação direta das palavras enunciadas pelo médico do filho, esta mãe recorre ao discurso da medicina, a que parece filiar-se, já que conta que havia consultado este médico para “ver se estava dentro do que imaginava”, e parece realmente tê-lo escolhido, e reforça, novamente, a concepção sobre o efeito calmante da música. Conclui este trecho da entrevista mencionando que, apesar de o filho “não ter problema de dor de barriga e coisa”, utilizou os conselhos deste médico e colocou este CD, que para ela parece ter um significado especial, quando percebia no filho “um chorinho, uma coisa”. Estas concepções parecem realmente compreender os efeitos da música dentro de uma perspectiva da medicina, já que é utilizada como uma espécie de tranquilizante ou analgésico, caracterizando-se claramente como um meio para atingir determinados

resultados. Neste caso, o bem estar do bebê.

Além das respostas que posicionam a música como um meio para alcançar determinados fins, muitas destas citando objetivos específicos, é interessante observar que, alguns pais fazem referência a objetivos mais gerais. Mencionam, por exemplo, o “desenvolvimento em geral”, concluindo a resposta 2, o “desenvolvimento do bebê” citado nas respostas 5, 12, e 16, na qual são exemplificados, entre parênteses, aspectos tão variados como desenvolvimento “neurológico, afetivo, social” e outros mais diretamente relacionados a música, o “desenvolvimento global”, ressaltado na resposta 6, exemplificado como “psicomotor, afetivo, perceptivo”, e o “desenvolvimento integral”, único objetivo descrito, que há a possibilidade de “estimular”, na resposta 7.

Além dos autores que compreendem a educação musical como meio para obtenção de determinadas aquisições, quer individuais, sociais ou gerais, encontramos ainda profissionais que ressaltam a importância de considerar as atividades musicais como fim em si mesmo, ainda que não desconsiderando os benefícios trazidos pelo desenvolvimento musical para outras áreas (Beyer, Stahlschmidt e Tomé, 1997). As respostas 3, 4, 10, 11 e 18, reforçam esta concepção. Na resposta 3, elaborada pela mãe de Lucas, é ressaltada a importância de que o filho “tenha uma vivência musical”, como único objetivo mencionado neste momento. Também na resposta 4, elaborada pela monitora que acompanhou Débora no projeto, a “opção da criança interagir com a música” é mencionada, complementada pela percepção da atividade a ser desenvolvida como “uma forma organizada” e “com um objetivo específico”, embora não especificando qual seria este. A ampliação do “contato com a música” é mencionada também pela mãe de Angelina, na resposta 11, conforme comentado anteriormente, e na resposta 10 é evocada a música como uma área de conhecimento, já que sua autora menciona como seu objetivo, na primeira parte da frase, “ampliar o seu conhecimento”, referindo-se o pronome possessivo, provavelmente, ao filho.

Mencionando a importância do contato com a música, temos ainda a resposta 17, salientada por esta mãe que identifica na filha “vários traços de que a música a tranquiliza, acalma e deixa feliz” e a resposta 18, elaborada pela mãe de Laura, ambas relacionando a importância deste contato com a música ao prazer proporcionado. A mãe de Laura diz: “Porque gostamos muito de música aqui em casa e achamos que ela também gosta, já que dança e canta sempre que escuta música”. Como no caso da resposta da mãe de Angelina, novamente aqui transparece a relação do prazer sentido pelos pais com o interesse

da criança, quando esta mãe inicia a frase utilizando o verbo “gostar” na primeira pessoa do plural, e a conclui na terceira pessoa do singular, mencionando que “ela” também gosta, referindo-se provavelmente à Laura. Por outro lado, a menção do prazer despertado pela atividade como objetivo principal da participação do bebê no projeto, evocado nestas duas respostas, parece posicionar a música como uma atividade importante por seu caráter lúdico. Neste sentido, alguns autores, como Winnicott (1975), a partir da psicanálise, associam a música ao brincar, atribuindo considerável importância a esta atividade, aspecto que será abordado de forma mais detalhada posteriormente.

De fato, além dos objetivos ressaltados por profissionais oriundos da educação musical, ao abordar a importância das atividades musicais com bebês, encontramos autores de diversas áreas, como a medicina e a psicologia, além da psicanálise, que vêm salientando a importância da música para o ser humano e tecendo hipóteses sobre seus efeitos e funções, aludindo, em alguns casos, ao prazer despertado pela atividade. Parece fundamental, portanto, recorrer ao discurso destas disciplinas ao investigar tais efeitos.

Partindo das concepções da medicina, encontramos uma ampla gama de proposições sobre a discriminação auditiva dos fetos e o efeito dos sons escutados no período de gestação (Lecanuet et al, 2000; DeCasper et al, 1994; Klaus e Klaus, 1989).

Klaus e Klaus (1989) salientam que, já na gestação, os bebês são capazes de ouvir e distinguir os sons que escutam, diferenciando intensidade e altura, bem como vozes e sons familiares ou diferentes, chegando mesmo a serem capazes de determinar a direção de onde provêm. Concordando com estes aspectos, Lecanuet et al (2000) descrevem um estudo investigando a capacidade de discriminação fetal entre duas notas musicais, sugerindo que esta acuidade apurada está também relacionada ao desenvolvimento posterior da percepção da fala. Concordando com estas idéias, Castarède (2000) salienta que o som é o primeiro elo de ligação do bebê com seu ambiente, uma vez que pode ser escutado já no útero, imergindo o bebê na cultura em que será inserido já em momentos anteriores ao nascimento. Neste sentido, a autora ressalta que o espaço sonoro é, pois, o primeiro espaço psíquico, inaugurando experiências delicadas e estimulantes, que desempenham papel fundamental no desenvolvimento do bebê.

Tendo em vista as possibilidades auditivas do feto, alguns autores reforçam a importância da música em períodos anteriores ao nascimento, como Deliège e Sloboda (1996), que salientam que, aproximadamente na metade da gestação, o bebê já pode ouvir

sons do ambiente externo, sendo capaz de processá-los ao final deste período. Estes autores consideram, portanto, que a exposição do bebê a tais estímulos pode contribuir para o desenvolvimento e continuidade da capacidade de processá-los, de forma que as vivências uterinas podem ser consideradas fundamentais para o desenvolvimento musical do bebê. Menção a este fato é encontrada particularmente na resposta 5, em que a vivência musical “desde a gestação” é considerada importante para o desenvolvimento do bebê. Concordando com estas idéias, alguns autores descrevem reações diferentes do feto durante a gestação, de acordo com o tipo de música escutado (Brazelton, 1988; Lecanuet, 1996).

A mãe de Angelina, na *entrevista individual*, parece filiar-se ao discurso proveniente destas abordagens, quando alude à preocupação com os sons ouvidos pela filha durante a gestação, demonstrando sua concepção sobre a capacidade auditiva do feto. Após comentar a importância de um determinado musical em sua gestação, tendo-o assistido no dia em que pensou estar grávida, e meu comentário sobre o fato de que foi, “a primeira coisa que o bebê ouviu, então”, esta mãe diz:

Foi a primeira coisa assim que significou, né? E eu pensei: ‘Aqueles acordes do Fantasma da Ópera não poderiam ser mais significativos, né?’ E eu realmente ouvi várias vezes, depois eu acabei ficando meio assim, porque eu achava muito forte a música. Então, no início eu ouvi mais, depois nem tanto.

A partir de determinado momento de sua gestação, esta mãe parece perceber que, apesar de os acordes serem “significativos”, talvez seja melhor não escutar a obra com frequência, por considerá-la “muito forte” para a filha. Da mesma forma, a mãe de Laura também refere a presença da música durante a gestação e a preocupação de tocar “para ela”, uma peça que, ao mesmo tempo que gostava, “achava tranqüilinha”. Logo após comentar sua relação com a música e seu gosto pelo piano, em especial, esta mãe diz:

Mãe: Então, durante a gravidez, foi principalmente... Pensei mais naquela... Escolhi uma música tranqüila, que eu gostava. . De vez em quando tocava, durante a gravidez, sabe? Naquele momento, assim...

Ana Paula: Qual que era?

Mãe: “Murmures” do Richard Clayderman, que ele tocava e eu gosto, assim. Não é nem clássica, mas eu gostava e achava tranqüilinha, sabe, e eu gostava de tocar pra ela.

Da mesma forma que as mães de Angelina e Laura, também a mãe de um dos bebês do Grupo 4, aborda a audição do feto e os efeitos do que escuta, comentando, em um *momento de observações*:

Tanto eu como meu marido, nós somos musicistas, nós somos cantores líricos. Então o Arthur está acostumado, eu morava em Recife, cantava num coral com orquestra... Ele está acostumado, desde o ventre, desde a... a ouvir sons. Então ele ouvia o Juan, que é um tenor com a voz muito forte, muito forte mesmo, se ouve a dois quarteirões, ele cantando... Quando ele estava na minha barriga, ainda, ele chutava. Né? E hoje, ele... fica no colo do Juan, ele cantando, e ele não chora, não estranha, e fica todo faceiro.

Esta mãe, além de evocar o “costume” de seu bebê de conviver com a música e diferentes timbres “desde o ventre”, alude também ao reconhecimento posterior destes sons, exemplificando com a reação do bebê ao ouvir, no colo deste, um tenor, cuja voz “muito forte mesmo” poderia provocar estranhamento em outros bebês que já não a conhecessem desde “a barriga”, quando então, reagia a estes sons “chutando”. Ou como diz a mãe de um bebê do Grupo 1, ao comentar, durante o *momento de observações* de um dos encontros, que durante a gestação da filha, gostava muito de ouvir Chopin: “Os noturnos, aquelas bem calminhas. E ela parecia que, na minha barriga, ficava bem calminha...”.

De fato, um estudo descrito por DeCasper et al (1994), envolvendo 28 gestantes, demonstrou que os fetos reagem com a diminuição dos batimentos cardíacos a uma rima infantil previamente repetida por suas mães, evidenciando um reconhecimento das mesmas. Também Castarède (2000) relata que fetos podem reconhecer uma frase musical, e acalmam-se ao escutá-la após o nascimento. A acuidade auditiva do feto é ainda enfatizada por Trevarthen e Aitken (2001), que citam estudos demonstrando que bebês podem distinguir entre dois semitons, sendo também capazes de diferenciar entre as vogais *a* e *i*, a despeito de variações de frequência e intensidade, e demonstram sensibilidade a timbres e alturas, indiferente da utilização de composições tonais ou atonais. Da mesma forma, os autores consideram que fetos e bebês são surpreendentemente sensíveis aos padrões vocais maternos.

Em um trecho da *entrevista individual*, a mãe de Angelina também alude ao reconhecimento, por parte da filha, de algumas canções que ouvia durante a gestação. Após comentar sobre dois CDs de uma coleção de que gosta especialmente, a qual reproduz obras musicais de estilos variados em sons semelhantes a caixinhas de música, esta mãe diz:

São os que acho mais... Pra mim são os mais redondos, daqueles. Eu ouvia muito esses dois no carro, já mais no final da gestação. E a gente levou o som e escutava no hospital, logo nos primeiros dias dela. E duas músicas que a gente ouviu mais insistentemente, ela dava mostras de reconhecer. Uma, basicamente o meu marido, que era a música deles dois, a música que ele ouviu com ela nas primeiras noites, que ele que atendeu mais ela, no hospital. E ele disse que a primeira vez que ele colocou, numa madrugada, aquela música, que era uma música que a gente ouvia já antes, que ela ficou olhando pra ele muito tempo. E eu vi. Ah! Era uma coisa impressionante, aquilo, não dava... É de arrepiar. Ela olhava pra ele, assim, como se tivesse vendo... Até me emocionou de pensar nisso. Ui! É uma coisa assim, bem marcante, mas ela ficava... Porque bebê quase nem abre o olho, passa o dia inteiro com o olho fechado. E ela ficava, assim, com o olho vidrado, assim, no escuro, olhando pra ele e ouvindo a música, sabe? É uma coisa bem impressionante, assim. Agora, de outras músicas, eu não me lembro muito. Olha, fico tri engasgada”.

Apesar de comentar que é “meio descrente” e precisa “ver para crer”, como diz em seguida a este trecho, a mãe de Angelina não disfarça sua emoção, ao presenciar estes primeiros sinais de reconhecimento na filha, ressaltando: “E eu vi”. Esta mãe parece surpresa frente a esta cena, mencionado as reações da filha em relação às canções que ouviam “já antes”, atípicas em relação a um bebê “que quase nem abre o olho, passa o dia inteiro com o olho fechado”. Ao invés disso, Angelina, ao escutar estas canções, interage com seu pai, neste momento aparentemente exercendo a função materna, a partir do olhar: “com o olho vidrado, assim, no escuro, olhando pra ele e ouvindo a música”.

Explicando algumas das reações relatadas por estas mães, e enfatizando a existência de um desenvolvimento musical já na vida intra-uterina, que inclui aparecimento de um senso de ritmo originado pelo bater do coração e movimentos corporais, Ostwald (1990) salienta que mães que tocam ou cantam durante a gestação, freqüentemente recebem respostas destes estímulos através de diferentes reações do feto, como modificações na movimentação deste, observadas através dos “chutes” de Arthur. O autor menciona, ainda, que a música pode ser importante também para o desenvolvimento neurológico do bebê, o que aparece na resposta 1, quando é mencionado que a música “é estimulante para seu sistema nervoso em formação” e na resposta 5, quando é incluído entre os aspectos do “desenvolvimento do bebê” propiciado pela música, o “neurológico”, ambas aparentemente fortemente filiadas ao discurso da medicina.

A importância da voz humana, especialmente a voz da mãe, para o feto, é também ressaltada por DeCasper et al (1994) e Lebovici (1987). Este último salienta que a audição da voz materna durante a gestação gera uma espécie de “impressão sonora” que

prepara o bebê para uma futura relação com sua genitora. O autor menciona experiências de grupos de “mães que cantam” para seus bebês durante a gestação e as conclusões de Aucher, que considera que a audição de uma melodia cantada durante a gestação, após o nascimento do bebê, pode contribuir para sua tranquilidade, como relata a mãe de Angelina, em concordância com pesquisas descritas por DeCasper et al (ibid). Também Standley e Moore (1995), investigando as reações de recém-nascidos prematuros à audição de música e da voz materna, encontraram reações positivas duradouras, ainda que não imediatas, à exposição à fala materna, enquanto a audição de canções de ninar provocou efeitos mais rápidos, mas que cessaram após a supressão do estímulo. Já o estudo de Owens (1979) não encontrou diferenças entre o grupo de recém-nascidos de baixo peso estimulados auditivamente através de canções de ninar e o grupo controle. A autora sugere, entretanto, que a ausência de efeitos pode ter se dado, entre outros fatores, devido ao volume utilizado na exposição do estímulo musical, em torno de 70 decibéis.

Se a audição de canções não mostra efeitos em todos os estudos citados, benefícios frente a apresentação da voz materna, por outro lado, são relatados por todos os autores. Aparentemente, a “impressão sonora” que caracteriza a voz materna, descrita por Lebovici (ibid) não apenas prepara o bebê para futuros laços, mas evidencia desde a gestação um vínculo cuja evocação posterior possui efeitos benéficos para o recém-nascido, contribuindo para o desenvolvimento de sua saúde e, podemos pensar, estruturação psíquica.

Klaus e Klaus (1989) comentam que as pessoas se questionam, muitas vezes, sobre a relação entre as preferências e habilidades musicais e as vivências intra-uterinas. Dizem os autores:

Após conversarmos com uma talentosa violoncelista de treze anos que já se apresentara com orquestras sinfônicas importantes e retrocedermos em sua história pré-natal, descobrimos que sua mãe era musicista profissional e durante a gravidez, junto com a irmã, tocava violino diariamente em um grupo de orquestra de câmara. Muitos grandes compositores tiveram pais músicos. Naturalmente a experiência da primeira infância poderia ser o fator chave, sem mencionar as lições, o trabalho duro e o talento (p.59).

Além dos efeitos mencionados, quanto à importância da música na gestação, é preciso lembrarmos a relação entre a escolha destas canções, neste momento, e o desejo, cuja importância é amplamente destacada por Coriat (1997), aspecto a ser desenvolvido posteriormente. Afinal, as mães de Angelina, Laura e Arthur aludem à

importância da música em suas vidas e a relação de sua presença, na gestação, com a percepção da presença do bebê, um bebê que já ouve, dá chutes quando a música é forte, acalma-se quando a música é agitada, etc. É, portanto, um bebê que passa, através da percepção de suas reações por suas mães, a existir para as mesmas, sendo também reconhecido, após o nascimento, como aquele mesmo bebê que, durante a gestação, exprimia reações similares aos mesmos estímulos. Se, através da música, os bebês mostram que reconhecem, também são, por outro lado, “reconhecidos” por suas mães.

Se o discurso da medicina é capaz de validar toda a descrição da experiência musical precoce para os bebês, e mesmo já durante a gestação, é fundamental considerarmos, portanto, que os mesmos efeitos podem ser compreendidos à partir da psicanálise, se considerarmos a importância que assume esta experiência, na construção do lugar simbólico que estes bebês ocuparão em relação a seus pais. O trecho a seguir ilustra esta proposição:

Mãe da Angelina: Quando eu descobri que eu estava grávida da Angelina, eu estava em Londres. Tinha ido em uma viagem de férias com o Felipe e daí eu disse pra ele: “Bah! Eu acho que eu estou grávida”. Porque a gente estava meio planejando, mas bom, foi naquela época, assim, quando vier, vem. Daí aconteceu. Daí eu falei “eu acho que eu estou grávida” e a gente comprou um teste na farmácia. E naquela noite a gente tinha ido assistir “O Fantasma da Ópera”, porque cada dia a gente ia assistir um espetáculo, e tal. Daí, quando eu assisti “O Fantasma da Ópera” eu pensava: “Ah! Eu acho que eu vou ouvir nove meses, essa música”. Eu não sabia ainda que eu estava grávida, mas eu já estava com uma idéia, né? Eu ouvi aquilo, assim, eu tinha a sensação de que o nenê já estava ouvindo, sabe? Era uma coisa. Foi muito engraçado aquilo, gurias. Daí eu fiz o teste aquele dia...

Ana Paula: De certa forma foi a primeira coisa que o nenê ouviu, então.

Mãe: Foi a primeira coisa assim que significou, né?

É evidente que, neste momento inicial da gestação, Angelina não poderia “ouvir”, na concepção dada pelo discurso da medicina a este significante. Entretanto, a sensação de que “o nenê” já participava de sua experiência, levava sua mãe a supor sua existência. Ainda que não tivesse um aparelho auditivo capaz de proporcionar a audição do espetáculo em questão, o mesmo foi, como diz Betânia “a primeira coisa que significou”. A partir daí, Angelina existia para sua mãe como um sujeito, capaz de compartilhar sua experiência intensa e prazerosa.

Como observamos nas frases elaboradas pelos pais, a música pode desempenhar para os sujeitos envolvidos nas atividades musicais as mais diversas funções,

envolvendo, em relação ao psiquismo, como ressaltam Guerchfeld (1989) e Kohut (1957), diversos processos psíquicos. Nas palavras de Tourinho (1993), temos uma boa percepção da multiplicidade de efeitos e questões envolvidas na educação musical e, desta forma, fundamentais aos considerarmos um trabalho com música voltado para bebês ou crianças pequenas:

Sabe-se que a atividade musical não é unidimensional, unidirecional ou unimodal. Os motivos que nos levam a ouvir, produzir e criar música - entendendo essa palavra na abrangência experimental que ela hoje nos permite - têm razões variadas e mutantes. Da mesma maneira, as formas de relacionamento com a música e os efeitos que se pode alcançar através das atividades musicais são múltiplos. Essas condições de multiplicidade de origens e meios, somadas à imprevisibilidade de efeitos, não são exclusivas das atividades musicais. A pluralidade de motivos e conseqüências é uma qualidade das atividades humanas em geral, talvez agora perceptivelmente intensificada pelo dinamismo das relações sociais e pela notável ampliação de opções e valores que intermediam nossas formas diárias de ação. (p. 91)

Cabe ressaltar, porém, que embora todos os aspectos abordados pareçam essenciais no desenvolvimento de qualquer estudo referente aos efeitos da música para o bebê, ao formular a questão sobre estes, ainda que não desconsiderando os demais, preocupo-me principalmente com a relação entre a atividade musical com bebês e sua constituição como sujeitos e, conseqüentemente, sua estruturação psíquica. Não podemos esquecer que, se os efeitos da música sobre o desenvolvimento musical e neurológico do bebê são mencionados freqüentemente, alguns autores ressaltam também o valor afetivo das experiências musicais e sua relação com o desenvolvimento ou a estruturação psíquica da criança (Pocinho, 1999; Sabbadini, 1997; Ostwald, 1990; Rogers, 1990; Jorge, 1988, e outros). Entre estes autores, encontramos também Célia (1996), para quem a música, experimentada em períodos precoces do desenvolvimento, pode tornar-se um bálsamo contra a vivência de sons ou silêncios perigosos ou desagradáveis. Arthur, por exemplo, parece não se importar com a “voz forte” do tenor, que ao contrário do que poderia se esperar, ouve tranqüilamente. Afinal, conheceu este som no ventre de sua mãe e é possível, assim, que esta voz forte evoque uma experiência agradável, talvez mesmo o vínculo com sua genitora.

De fato, entre os efeitos da música considerados importantes pelos pais, encontramos uma ênfase às vivências musicais como elemento de fortalecimento do vínculo do bebê com sua mãe, como mencionado na resposta 1, na qual é citada a possibilidade de a música “fortalecer o vínculo mãe-filho” e na resposta 6, em que a monitora acompanhante de

Vânia e que posteriormente a adota e assume como mãe, comprovando sua própria teoria, diz que um dos objetivos da atividade musical é “instrumentalizar as pessoas que atendem as crianças, reforçando o vínculo afetivo”. Estes aspectos vêm sendo, nesta pesquisa, os mais detalhadamente observados e, para desenvolvê-los, torna-se fundamental o aporte da teoria psicanalítica, preocupando-se com o valor subjetivo das experiências musicais e abordando as muitas questões relacionadas ao estudo das implicações da música para a estruturação psíquica do bebê.

4.2 - Música para bebês sob a perspectiva da psicanálise

De que magia a música retira este poder de nos transportar de um estado para um outro? Do ponto em que estávamos antes de pegar esse meio de transporte, eis-nos em outro ponto, após uma estranha viagem cujos meandros eu gostaria de tentar delinear (Didier-Weill, 1997b).

Ainda que Freud seja freqüentemente citado como “não musical” (Castarède, 2000; Lima, 1995a; Sabbadini, 1997; Caïn e Caïn, 1982), devido à resistência a uma forma de expressão capaz de suscitar sentimentos que ele não podia explicar racionalmente (Freud, 1996b), a música vem sendo, desde muito tempo, alvo de estudos de diversos psicanalistas, que se preocuparam em compreender sua relação com o ser humano, atribuindo-lhe funções e relações diversas.

Entre os autores que abordam estas relações, encontramos diversas explicações para a aversão, ou talvez ambivalência, de Freud à música. Conforme Sabbadini (1997), tal fato chama atenção, especialmente se observarmos a valorização da música em sua família e cidade, sendo importante lembrarmos que a tradição musical vienense incluía diversos músicos, sendo esta cidade considerada, então, capital mundial da música. A autora observa que o pequeno Hans, célebre aos leitores da obra de Freud, era filho de um eminente musicologista, vindo a trabalhar no contexto operístico na vida adulta. Da mesma forma, Freud também teve contatos com Bruno Walter e Gustav Mahler, cuja sessão única é amplamente comentada em trabalhos sobre a articulação música e psicanálise.

Castarède (2000) observa que, para Freud, a criação artística estaria relacionada ao Complexo de Édipo e à culpabilidade. O artista, segundo a proposição freudiana, realizaria simbolicamente o incesto, proclamando-se auto-criador ao negar o papel

do pai na cena primária. Embora menos perigosa do que outras ilusões, tais experiências deveriam, pois, ser renunciadas pelo homem científico, capaz de reconhecer o “sentimento oceânico” evocado e relacionado à fusão com a mãe. Neste sentido, conforme Kofman (1996), as concepções de Freud o levavam a perceber a relação da arte com a psicanálise como bastante limitadas.

Descrevendo alguns pontos que podem ter representado obstáculo para a abordagem de Freud à arte, Didier-Weill (1997b) observa que, em primeiro lugar, para este, o artista é um introvertido, concepção que desconsidera o aspecto do sublime para centrar-se na sublimação. Por outro lado, a arte serviria como sedativo, relacionada ao princípio do prazer e, por isso, volátil. Para o autor, Freud desconsidera a relação do artista com seu tempo e mostra-se defasado em relação às concepções de artistas de sua época, que percebiam como explosão imaginária a produção do sublime. Por fim, haveria na concepção de Freud sobre a arte uma contradição interna, desprezando a correlação entre o “sentimento oceânico” e o assassinato primordial descrito em “Totem e Tabu” que tem como efeito a religiosidade.

O ponto que Freud não chega a pensar é que haja um laço originário entre o assassinato do pai e a aparição do sentimento oceânico. Com efeito, a concepção trazida por Lacan do significante do Nome-do-Pai é a de uma metáfora indutora de uma superabundância vital, cujo caráter ilimitado evoca para nós o sentimento oceânico (Didier-Weill, 1997b).

Concordando com a relação entre arte e ilusão estabelecida por Freud, Martins (1971) lembra que, de fato, “a arte sempre reinou pelo poder de ilusão” (p. 21), apontando para a relação existente entre estas e a magia. Para Winnicott (Castarède, 2000), entretanto, ainda que também entendida como ilusão e jogo, a arte possuiria um caráter construtivo e, neste sentido, a música representaria o apogeu do objeto transicional, representando o espaço sonoro uma ilusão, mas ilusão necessária.

De fato, as mães ou substitutos maternos que freqüentam o projeto com seus bebês, muitas vezes relatam a importância que atribuem às atividades musicais e seus efeitos sobre sua relação com seus bebês. Consideram, não raro, que os encontros são momentos nos quais podem dedicar inteiramente sua atenção aos filhos, através de uma atividade que descrevem como “terapêutica” e prazerosa. Poderíamos pensar, assim, que a atividade musical, no contexto deste projeto, pode, por razões diversas, oferecer ao bebê e

sua mãe, ou cuidador, um fortalecimento nos laços e, assim, influenciar a qualidade da relação entre ambos?

Entre os aspectos da música mencionados por diversos autores, à partir da teoria psicanalítica, de fato encontramos uma ênfase dada às vivências musicais como elemento de fortalecimento dos laços do bebê com sua mãe (Rogers, 1990; Castarède, 2000). Esse aspecto é ainda discutido amplamente por Jorge (1988), ao analisar as funções das canções de ninar na relação mãe-bebê. Entre outros pontos, a autora considera que estas canções permitem à mãe e à criança elaborar a separação que o dormir representa. Cabe observar que estudos citados por Trevarthen e Aitken (2001), desenvolvidos em laboratório, demonstram que aos seis meses os bebês respondem diferentemente à canções de ninar e instrumentais, reagindo às primeiras com comportamento mais auto focado e, podemos pensar, propiciando o adormecer, e às segundas com maior atenção ao mundo externo.

Ao mesmo tempo, através do contraponto de letras muitas vezes agressivas, com melodias suaves, as canções de ninar, conforme Jorge (1988), permitem à mãe expressar seus sentimentos contraditórios em relação ao filho. Textos como “boi, boi, boi... boi da cara preta, pega este menino que tem medo de careta...”, cantada em um momento de *minha música*, pela mãe de um bebê do Grupo 1, modificando a versão original para adaptá-la em relação ao gênero de seu filho, já que utiliza o substantivo “menino” ao invés da forma feminina encontrada na letra tradicional, parecem ilustrar alguns dos aspectos presentes nas canções de ninar. É preciso considerarmos que o boi da cara preta, como lembra Corso (2002) foi criado e difundido justamente nas canções de ninar, sendo dificilmente encontrado fora deste contexto ou de seu uso para amedrontar as crianças. Portanto, podemos pensar que tal personagem praticamente não existe, senão acompanhado por uma melodia que contrapõe suavidade à agressividade da letra, ilustrando a ambivalência, da qual bem nos fala Winnicott (1993), ao expor dezoito motivos que poderiam levar uma mãe a odiar seu bebê. Este autor aborda a ambivalência presente nas canções de ninar, citando a letra de uma canção inglesa, sobreposta a uma terna melodia, cuja tradução do texto diz: “Balance o bebê, no topo da árvore, quando o vento soprar o berço vai balançar, quando o galho quebrar, o berço cairá, e o bebê vai cair, com berço e tudo” (p. 352).

A monitora que acompanha Débora, em sua *entrevista individual*, após mencionar o quanto esta gosta de música, e falar do momento em que a mesma fica só com os adultos da casa onde está abrigada, quando outras crianças descansam, faz alusão a esta

contradição entre texto e melodia, ilustrando-a através de uma canção cantada para Débora por um colega.

O outro canta aquela música do Caetano Veloso, aquela que até diz... O meu colega até me comentou, hoje, que psicóloga até perguntou pra ele qual era a música que ele cantava pra Débora, aí ele disse que era a do Caetano Veloso, aquela: “safada, vadia” pra Débora, daí a psicóloga ficou chocada: “Ah, mas tu não achas que essa música..?” Meu colega é bem diferente, sabe, bem diferente. “Ai, tu não achas?” Ah, mas ela não entende a letra, ela entende o som, né? O som é legal, da música, né, ela gosta de todos os tipos, ali na casa, tá acostumada, tem um plantão de uma “tia” que gosta de sertaneja, então de tarde, é no meu plantão, tem uma “tia” que gosta, né, então a gente passa a tarde toda escutando a 104, e ali eles vão, né? Cada um tem um estilo, cada um tem um jeito...

Ainda que mencionando o “choque” provocado pela escolha desta música, por parte de seu colega, construindo com Débora “um estilo” de relação com a menina, como diz ao final deste trecho, “bem diferente” dela, já que “cada um tem um jeito”, esta monitora parece atenuar os efeitos de uma letra a princípio tão agressiva, ao trazer, em seu discurso, a percepção de que o bebê “não entende a letra, entende o som”, para o que pede minha concordância ao finalizar a frase com a partícula “né”. Acrescenta que “o som é legal”, e que o bebê gosta “de todos os tipos”, ilustrando, de certa forma, as concepções de Castarède (2000), para a qual, mais do que os sentidos das palavras, o bebê percebe o humor da pessoa com quem interage através do acento da voz, e a percepção de Winnicott (1993) e Jorge (1988) sobre o efeito destas canções como não prejudiciais ao bebê, já que, apesar do texto agressivo, utilizam um “som” que é “legal”.

O uso de personagens aterradores nas canções de ninar é abordado por Corso (2002), fornecendo uma explicação, ainda que não contraditória em relação às anteriores, diversa das mesmas. Para o autor, frente à tarefa de dar contorno à angústia do bebê, as mães podem utilizar as canções de ninar como forma de transformá-la em medo, fornecendo-lhe, para isto, um objeto. O autor observa que “a angústia é sofrimento puro, os bebês a experimentam como uma agonia quase física; o medo, pelo contrário, já possui um objeto, então se pode evitá-lo e de alguma forma controlá-lo” (p. 39).

Sintetizando os motivos que levam as mães a assustar aos bebês antes de dormir, evocando objetos fóbicos como guardiões do sono, como o ‘Boi da cara preta’ ou a ‘Cuca’, Corso (2002) refere duas explicações psicanalíticas:

A primeira projeta o medo para fora do sono – dormir não é tão perigoso, mais terrível é a Cuca que vem pegar os que ficam acordados; a segunda é que o ser

que mete medo é um substituto da face assustadora do pai, que, paradoxalmente tem uma função calmante, pois contrabalança o poder materno. Trocando em miúdos, a mãe que abraça é a mesma que sufoca, por isso o bicho vem arrebatado a criança deste abraço hipnótico e conduzi-la para as terras do sonho (p. 78).

Da mesma forma que os autores citados, também outros psicanalistas vêm contribuindo diretamente ou através de conceitos desenvolvidos em suas teorias, para a compreensão dos significados da música na relação mãe-bebê e as funções que pode desempenhar.

Sabemos que, para alguns, a música é considerada um instrumento capaz de suscitar uma série de efeitos, como por exemplo, possibilitar regressões, concepção particularmente discutida por Richard Sterba (Lambotte, 1996; Sadie, 1980; Ostwald, 1990). Utilizando as proposições deste autor, diz Lambotte (ibid):

Por esta dupla capacidade – de fazer o melômano regressar a fontes pulsionais há muito esquecidas, e de fazê-lo aceder, ao mesmo tempo, à apreensão de combinações formais intangíveis – se auto-expressaria, independentemente de qualquer interpretação concernente a uma interpretação externa a ela. Ora, se ela se basta, sem no entanto conduzir aquele a quem encanta para um impasse autista, é realmente porque gera um modo de comunicação diferente do que é gerado pela linguagem, e porque participa de uma recriação do mundo que dá ao eu do sujeito um material com que vencer sua própria condição existencial (p. 697).

A atividade musical poderia levar mães e bebês a reviver períodos anteriores de sua relação, talvez ainda estabelecidos ao longo da gestação e, com isso, trazer sensações de conforto e bem estar? Tal proposição parece estar presente nas descrições das mães de Arthur e Angelina sobre as reações destes bebês ao ouvirem sons já conhecidos desde o ventre materno, a primeira mãe evocando a tranqüilidade percebida no filho frente a este som e, a segunda, relatando reconhecimento e atenção.

Além dessas idéias, temos ainda os conceitos de Winnicott (1975), de objetos e fenômenos transicionais, posteriormente relacionados à música por autores como Rogers (1990), Ostwald (1990), Sabbadini (1997), Bogomoletz (1998), entre outros.

O conceito de objeto transicional foi desenvolvido por Winnicott a partir de 1951, quando apresentou um estudo à Sociedade Psicanalítica Britânica, descrevendo a primeira possessão não-eu dos bebês, ou seja, objetos que estes possuem e que, ainda que não façam parte de seu corpo, também não são reconhecidos como pertencentes à realidade

exterior (Chemama, 1995). Para Winnicott (1975), os objetos transicionais são utilizados pelo bebê para diminuir a ansiedade causada pelo processo de separação da mãe, e podem constituir-se de paninhos, bichinhos de pelúcia, entre outros. Uma vez que não são percebidos pelo bebê como realidade interna, mas ao mesmo tempo não são sentidos como provenientes do mundo exterior, podemos dizer que se localizam em um espaço intermediário, uma terceira área de experiência, a qual o autor relacionou o espaço potencial, espaço onde se realizam as trocas significativas entre a mãe e o bebê e onde se dá o surgimento da criatividade. É importante ressaltar, entretanto, que para o autor, criatividade não é um conceito relacionado unicamente à criação artística, mas principalmente a um modo de viver: “A criatividade é, pois, o fazer que surge do ser. Indica que aquele que é, está vivo”⁸ (Winnicott, 1996a, p. 48).

Ressaltando a importância do espaço potencial, Winnicott (1993) salienta que, esta área de transicionalidade, que se estabelece entre a mãe e o bebê, irá crescer para, no futuro, abarcar toda a vida cultural e criativa: arte, lazer, música, religião, e toda uma ampla gama de fenômenos que caracterizou como transicionais. Conforme Newman (1995), o conceito de espaço potencial visa descrever a localização da experiência proporcionada por atividades como uma caminhada em um parque ou a audição de uma peça musical da qual gostamos, um quarteto de Beethoven, por exemplo. Para este autor, as experiências vividas nestes momentos são consideradas por Winnicott como tendo início no espaço potencial existente entre a mãe e o bebê, quando a este foi permitido um alto grau de confiança na mãe, que lhe possibilita saber que esta não falhará, se se fizer subitamente necessária. O autor conclui:

*em outras palavras, na saúde não há separação, pois na área tempo-espaço entre a criança e a mãe, a primeira (e também o adulto) vive criativamente, fazendo uso dos materiais disponíveis: (...) uma peça de madeira ou um quarteto de Beethoven, não é tanto o objeto utilizado, mas seu uso: fenômenos transicionais*⁹ (p. 339).

Assim como este autor, também Castarède (2000) salienta que o que especifica os fenômenos transicionais não é o objeto, mas sim a qualidade de investimento, caracterizada por um espaço intermediário entre mundo interno e mundo externo.

Podemos ver, entre os fenômenos transicionais, as atividades musicais, o

⁸ Tradução livre do texto em espanhol.

⁹ Tradução livre do original em inglês

que é exemplificado por Winnicott (1993) quando salienta que, entre esses fenômenos, podemos encontrar os balbucios do bebê e as melodias cantadas por algumas crianças mais velhas antes de dormir. Reforçando a idéia da função transicional capaz de ser exercida pela música, Rogers (1990) ressalta que, algumas canções, quando cantadas pelos pais, podem tornar a música carregada com um sentimento de conexão entre a criança e estes, que muitas vezes perdura da infância para toda a vida do indivíduo.

Com base nos conceitos de objetos e fenômenos transicionais e, particularmente, de espaço potencial, podemos pensar que a atividade musical para bebês, quando oferecida a estes em conjunto com suas mães, auxilia na criação de um espaço potencial, propiciando um momento lúdico em que pode ser exercitado o agir criativo e serem estabelecidas trocas significativas entre mãe e bebê.

De fato, relatos sobre a importância da música na relação entre o bebê e sua mãe, ou substituto materno, criando momentos que podemos relacionar ao espaço potencial, aparecem diversas vezes nas *entrevistas individuais* concedidas por mães e monitoras. Como diz a mãe de Angelina: “Era um momento tão curtido, né, da semana, que eu pensava: ‘E lá vamos...’ Que era só meu e dela, entende?” Encontramos neste breve trecho talvez dois dos aspectos mais significativos em relação à importância do espaço potencial. Em primeiro lugar, o prazer compartilhado, como diz esta mãe ao referir-se a “um momento tão curtido”, ao qual em outros trechos da entrevista comenta que aguardava com ansiedade e, em segundo lugar, o fato de ser uma experiência vivida como particular daquela relação, que esta mãe alude ao referir-se como um momento “só meu e dela”. Conclui sua frase questionando as interlocutoras sobre a compreensão de seu relato, evocando, talvez, a dificuldade de expressar o significado da experiência.

A mãe de Laura, por sua vez, aborda a importância dos momentos vivenciados através da atividade musical, após ressaltar, novamente, o significado da música em sua vida. Referindo-se a seus sentimentos sobre o projeto, esta mãe diz:

Achei que era uma coisa bem... Bem como foi. Eu não tinha assim... Eu não fui com nenhuma expectativa. Acho que isso era uma coisa bem legal. Por isso que pra mim foi ótimo, entende? Eu não tinha a menor idéia do que pudesse acontecer. Então pra mim foi tudo um monte de lucro. Eu acho que o curso, assim, basicamente, tem a ver com essa vontade de saber como é que era, de poder estar mais junto com ela, com alguma coisa a ver com música.

Poder estar “mais junto” com a filha, em uma atividade que tem “alguma

coisa a ver com música” parece ser o “monte de lucro” gerado pela experiência musical, em um contexto específico como o projeto que frequentam. Podemos pensar que, talvez, este “lucro” refira-se exatamente ao prazer proporcionado pelas experiências caracterizadas como fenômenos transicionais, e seu nascimento neste espaço capaz de constituir-se como potencial. Esta mãe, por outro lado, também questiona, como a mãe de Angelina, sobre a compreensão das interlocutoras quanto a seu relato, talvez evocando a intensidade dos sentimentos implicados em seu discurso, e sua difícil expressão através das palavras.

Da mesma forma que nestas frases da mãe de Laura, um trecho da *entrevista individual* realizada com a mãe de Lúcia ilustra a importância que as atividades musicais podem desempenhar na criação do espaço potencial. Após esta mãe mencionar seu pesar, já que no próximo ano a filha não poderia participar do projeto, pois estaria frequentando a escolinha no mesmo horário, acrescentando que nesta haveria aulas de música, a observadora e auxiliar deste grupo, que participa como segunda entrevistadora, comenta:

Simone: A diferença é que, no curso, ela estava participando contigo...

Mãe: Pois é. Mas sendo... Ai eu não sei. Eu vou ver também que dias é a aula de música, se vai coincidir. Porque eu queria, né? Era o único dia, a única tarde da semana que eu ficava com ela. O resto eu trabalho dezoito horas por dia. E eu tinha isso como uma...

Simone: Um momento de vocês?

Ana Paula: Bom, então falando nisso, como é que foi “isso”, como um momento de vocês?

Mãe: Pois é. Foi um jeito que... Porque a Lúcia é adotada. Então foi um jeito da gente criar uma intimidade só nossa, um momento só nosso. Porque o meu marido é que fica mais em casa. Ele não trabalha, fica sempre em casa. E a mana, ela também não fica. Só chega em casa tarde, ela estuda. E é uma... Foi uma relação que se estabeleceu através daquilo ali, também.

Após mencionar a importância da participação no projeto como um momento na semana dedicado exclusivamente à convivência com a filha, esta mãe conta que Lúcia fora adotada com alguns dias, iniciando a frase com a expressão “foi um jeito que...”, que parece introduzir o comentário posterior sobre a importância de “criar uma intimidade” entre ambas. Ou, como diz, “um momento só nosso”, que possibilita “uma relação que se estabeleceu através daquilo ali também”, aspectos que evocam o conceito de espaço potencial. A mãe de Lúcia reforça a importância do projeto, em sua relação com a filha, quando diz, em um dos encontros, que a atividade musical vem sendo, para ambas, um momento terapêutico, relato posteriormente referido na *entrevista individual*:

Ana Paula: Eu me lembro até de um depoimento teu, até pena que a gente não tem ele filmado, aqui conosco...

Simone: É, eu ainda filmando, tentando focar...

Ana Paula: Foi interessante, assim, nesse sentido. Não me lembro bem como tu falastes, mas que o curso era um momento de... um momento das duas, de ser terapêutico pras duas...

Mãe da Lúcia: Era o que eu sentia. Era meu e dela, e era uma chance de nós estarmos juntas.

Uma vez que a criação do espaço potencial permite um fortalecimento da relação do bebê com a mãe, ou pessoa que exerce a função materna, como ilustram estes trechos da entrevista com a mãe de Lúcia, seu estabelecimento através das atividades musicais parece-me particularmente importante em casos em que os laços entre o bebê e a mãe podem estar em risco. É o que verificamos, por exemplo, no caso da depressão materna. Neste sentido, Camarotti (2001) observa que a interação entre mães deprimidas e seus bebês é marcada pela descontinuidade, mostrando-se estas menos disponíveis às demandas de seus bebês, o que gera nos mesmos a ameaça de ruptura de sua própria continuidade, reduzindo suas capacidades de contenção, diferenciação e de localização das excitações pulsionais. A autora salienta ainda que:

A depressão materna introduz uma falha relacional entre a mãe e o filho tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo. As interações bem particulares entre o bebê e uma mãe afetada no seu processo de maternidade geram na criança zonas de fragilidade, a desorganizam e colocam em risco seu processo de subjetivação (p. 54).

Em um trecho de sua *entrevista individual*, a mãe de Lucas refere a importância da atividade musical no resgate destes laços com o filho, fragilizados pela depressão que desenvolveu após o parto. Relatando seu gosto pela música e o contexto em que se deu sua decisão de buscar o projeto, esta mãe conta:

Então eu li aquela matéria, que desenvolve o raciocínio lógico, daí eu, pô, muito melhor né? Tudo bem, só que aí nesse período, depois que o Lucas nasceu, eu inscrevi ele, só que eu tive problema de depressão pós parto, então eu também tinha esse interesse porque ali dizia que os pais ficavam junto, como eu imaginava, então eu ia ter uma aproximação maior. Como eu fiz um tratamento, estou fazendo ainda, um tratamento com uma psiquiatra em função da depressão eu comentei com ela e ela: “Bah que legal”!

Na busca por um projeto relacionado à música e que, além de desenvolver

“o raciocínio lógico” lhe parecia importante já que “os pais ficavam junto” e que, portanto, “possibilitaria uma aproximação maior”, a mãe de Lucas parece idealizar um espaço que, pelas características que lhe atribui, aprimorando a relação e possibilitando trocas, parece perceber como um espaço potencial.

Se a importância das atividades musicais na constituição do espaço potencial, no contexto do projeto eventualmente funcionando como objetos e fenômenos transicionais, parece tão fundamental na relação dos bebês citados e suas mães, podemos pensar que se mostra ainda mais importante no caso dos bebês institucionalizados, cuja fragilidade dos laços e dificuldade de sua criação, muitas vezes podem dificultar ou mesmo impossibilitar a criação do espaço potencial. Nestes casos, pequenos momentos de intimidade compartilhada em uma experiência prazerosa parecem adquirir importância e, assim, a inclusão destas crianças no projeto possibilita o desenvolvimento de uma série de experiências capazes de reforçar, ou mesmo dar início, ao nascimento de uma ligação entre os bebês e seus cuidadores.

Tal observação é reforçada através de relatos dos monitores da instituição que acompanham estas crianças, quando mencionam, a exemplo do que muitas mães fazem, que os encontros representaram “momentos de intensa alegria” com “seu bebê”, como expressa a monitora que acompanha Débora ao responder ao *questionário final*, salientando que, nos encontros, o bebê teve “atenção e exclusividade”.

Em diversos momentos, as monitoras que acompanham bebês provenientes da instituição mencionam ainda o estabelecimento de laços através das atividades preparatórias para o comparecimento aos encontros, enfatizando a formação de um vínculo que, muitas vezes, referem ter tido início não só nas atividades musicais, mas também nestes preparativos: vestir o bebê para sair da instituição, dirigir-se ao local onde são realizados os encontros, participar com ele das atividades, ir e voltar de ônibus, etc.

A mãe de Vânia aborda a importância das saídas com o bebê da instituição para o projeto, referindo-se ao período anterior à adoção, em que o acompanhava ainda como monitora:

Ana Paula: E tu estavas falando da função que a música teve, até, no desenvolvimento dela, assim. Como é que tu percebes isso? Porque tu achas que isso aconteceu? Porque que a música conseguiu ter esse efeito com ela?

Mãe de Vânia: Eu acho que juntou tudo, sabe? Ela relacionou a música com... Porque ela nunca saía. Porque ela tem esses probleminhas, que já nasceram com

ela, de visual, essas coisinhas assim, que são físicas, mas ela não é uma criança que adoeca. Lá na casinha, tem isso aí. A criança que mais sai, pelo menos os bebês, que eles têm bastante atividade até, pras crianças saírem, mas os bebês vão ficando, né? Saem os com problema, ela nunca adoecia, nunca saia, né? Então tudo se juntou, tudo se juntou. Então ela, acho que aquilo se juntou a muitas coisas boas pra ela, sabe? Então, quando eu chegava pra arrumar ela, eu chegava de tarde lá pra arrumar e pegar ela, ela já ia eufórica, ela batia palminhas, coisa que ela não fazia.

Ana Paula: Gostava...

Mãe: É. Aí, quando a gente entrava na Senhor dos Passos, ali, que ela enxergava, acho que olhava o local, daí ela ficava assim, bem... E sorria, e apertava o pescoço e beijava, sabe? Então ela manifestava que estava gostando, né?

Para Vânia, portanto, a atividade representava, na visão de Júlia, algo de que “estava gostando”, já que recebia a monitora, quando chegava para arrumá-la, “eufórica” e fazendo coisas “que ela não fazia”, como bater “palminhas”, reagindo de forma semelhante ao aproximar-se do local onde se realizam os encontros.

Também a monitora que acompanha Débora ilustra alguns aspectos da importância da participação do bebê no projeto e em sua relação com este, em um trecho de sua *entrevista individual*:

Ana Paula: Bom, em relação às aulas, teve alguma atividade que tu notaste que ela gostou mais, ou menos?

Monitora: Ah, eu, particularmente, não sei se é assim, lá da minha casa, eu achei ela super participativa em tudo, eu notei, assim, tudo eu achava que a Débora, dando uma olhadinha, uma olhadinha ali, tudo eu achava que a Débora fazia melhor, sabe? Achava que ela participava, não sei se melhor do jeito que tem que ser melhor, melhor pro meu jeito, do jeito que eu entendo as coisas, aí eu acho que tudo... Mas eu acho que, o “Tcheque”, eu acho que, o “Tcheque-tcheque”, por ser puxadinha, eu acho que ela gostou bastante. Acho que foi...

Ana Paula: E teve alguma atividade que tu gostastes mais?

Monitora: Que eu gostei? Ah, eu acho que eu gostei do “Tcheque”, também.

Ana Paula: Então fechou, vocês duas... É, a gente vê que vocês duas fecham mesmo!

Monitora: Eu gostei...

Ana Paula: Bom, em relação... Tem alguma coisa que tu notas diferente na Débora, a partir desse trabalho?

Monitora: Ah, eu notei, assim, bastante, ah, o tipo de coisa assim que sinceramente até é difícil de explicar... Por que ali, né, o problema da casa, é que as crianças não... é, assim, falta de atenção, por mais que as vezes tu pensas, “ah são três, são...” sabe, não é a atenção de uma casa de uma família, olha um bebê, o que tem de atenção numa casa, é o tempo todo, todo mundo que chega, é o bebê, a parentada, aquela gente toda, tudo é pra um bebê, numa casa. Ali é o que falta, eu acho assim, que lá foi uma oportunidade, óbvio que com a música e em um contexto todo maravilhoso...

Neste trecho, a monitora demonstra sua identificação com o bebê, aspecto que sabemos essencial ao desenvolvimento deste, atribuindo a ambos as mesmas preferências em relação às atividades musicais, como o “Tcheque”, ou seja, brincar de “trenzinho”. Novamente, podemos perceber também uma experiência de prazer compartilhado e trocas realmente significativas, como descreve Winnicott (1975) ao caracterizar o espaço potencial. Por outro lado, aqui, mais uma vez, vemos a importância do “momento de exclusividade”, como caracteriza em outro momento, representado pela participação no projeto, que permite que esta monitora veja “seu” bebê como “melhor pro seu jeito”, ou seja, especial para ela.

Tendo em vista as idéias desenvolvidas aqui, me parece que, tanto para os bebês que comparecem acompanhados por suas mães, como para os que vêm acompanhados por monitores da instituição que os abriga, as atividades musicais, no contexto do projeto, parecem ser um elemento importante para que ocorram experiências de trocas entre estes e seus cuidadores, em que os primeiros podem receber uma atenção exclusiva e ambos encontram-se fortemente implicados, favorecendo a criação e fortalecimento de laços.

A monitora que acompanha Carolina aborda estas questões, ao descrever sua percepção sobre o significado dos encontros para os participantes do “Música para Bebês”

Monitora: Eu achei que teve mães bem satisfeitas, bem contentes com aqueles momentos ali, né? São mães que a gente nota, assim, né, que praticamente pararam um pouco as suas vidas pra dar aquela atenção pra seus filhos, né?

Ana Paula: Aquele momento...

Monitora: Aquele momento, então, acho que foi uma maneira delas aproveitarem bem, esse momento em que elas estão com eles, acompanhando eles numa atividade, assim. Eu achei super interessante...

Embora referindo-se às mães, especificamente, podemos pensar que, ao desempenharem em relação aos bebês que acompanham a função materna, as monitoras podem ter experimentado vivências semelhantes, permitindo “pararem um pouco suas vidas pra dar aquela atenção” aos bebês e “aproveitarem bem esse momento em que elas estão com eles”, como diz Livia.

Visando uma compreensão psicanalítica da importância da música para o ser humano e, mais especificamente, desta atividade musical voltada para bebês e suas mães, podemos utilizar ainda, além das idéias desenvolvidas por Winnicott, alguns conceitos provenientes da psicanálise lacaniana, que articulados às proposições desenvolvidas pela

psicologia do desenvolvimento e lingüística, nos dão alguns subsídios para discutir a importância da voz materna e sua relação com a música e, particularmente, o canto. Nesse sentido, temos, por exemplo, as concepções de Lima (1995a), que caracteriza a música, relacionando-a à pulsão invocante, que discutiremos posteriormente, como uma tentativa “de se fazer entendido no mais além da palavra” (p. 42) e desenvolve a questão do papel da música no campo do Outro.

No momento em que esta forma de expressão é utilizada em um contexto onde os sentidos das palavras ainda não podem ser entendidos pelo bebê, esta proposição parece ser particularmente importante. Nesta etapa de desenvolvimento, as palavras, propriamente ditas, utilizadas pela mãe, podem ser menos importantes do que a maneira como ela o olha, como se dirige ao bebê, etc, como bem observa a monitora que acompanha Débora ao descrever a canção cantada por seu colega e discutir suas implicações. Portanto, a partir destes aspectos, podemos pensar também na importância que a música pode desempenhar enquanto elemento relacionado a entonação, fundamental para o desenvolvimento do bebê.

Ao investigarmos a importância da entonação, particularmente da entonação da voz materna, na estruturação psíquica do bebê, faz-se imprescindível tecer algumas considerações sobre o fenômeno denominado por Fernald, um dos fundadores da psicolingüística, como *Motherese* ou *Infant Directed Speech*, (Trevvarthen e Aitken, 2001; Laznik, 1996), termo traduzido para o português como *mamanhês*, ou *manhês*. O *manhês* é, pois, o modo de falar caracteristicamente empregado por mães, ou outros adultos em posição materna, ao dirigirem-se a bebês (Laznik, 1995).

O *manhês* caracteriza-se, conforme Trevvarthen e Aitken (2001) por empregar, em relação ao modo de expressão observado nas interações com adultos ou crianças mais velhas, tons mais agudos, tempos mais lentos e pronúncia mais curta. Este modo de falar, para Laznik (1996) “apresenta uma série de características específicas de gramática, de pontuação, de escanção, e uma prosódia especial” (p. 89), na qual estão presentes estupefação e alegria. A autora acrescenta que tal fenômeno é constituído por “alargamentos dos tempos de cesuras entre as palavras, como se, desde o princípio, a mãe se empenhasse em confeccionar os cortes que permitiriam o surgimento da significação”¹⁰ (p. 45), e conclui que esta forma de dirigir-se ao bebê é importante para que os sons possam ser

¹⁰ Tradução livre do texto em espanhol.

percebidos por seu registro sensorial, pois sem estas alterações, o bebê não poderia ouvir e registrar a cadeia sonora produzida pelo enunciado do adulto.

Castarède (2000) lembra que o manhês emprega timbre mais agudo do que o normalmente empregado, entonação utilizando subidas da voz no final da emissão, curva melódica com mais variações do que a normal, seqüências murmuradas, maior acentuação das palavras e ritmo diminuído. A autora observa que este fenômeno é universal, ainda que com variações subjetivas e culturais, e Trevarthen e Aitken (2001) ressaltam que é encontrado tanto em línguas não tonais, como alemão, inglês ou português, como em línguas tonais, como mandarim ou tae. Os autores acrescentam que esta maneira de dirigir-se aos bebês é utilizada para chamar sua atenção, proporcionando, portanto, maior prontidão para a relação com a mãe e tornando-os mais interativos. Consideram ainda que esta forma de comunicação mostra-se não referencial, já que a especificação de qualidades dos objetos não é seu principal objetivo, e sim responder e afirmar o interesse do bebê na protoconversa. O manhês, na visão dos autores, possui como objetivos, portanto, engajar a atenção, comunicar afeto e facilitar a aquisição da linguagem.

Em uma pesquisa em que observou a interação entre uma mãe e seu bebê em situações como banho, brincadeiras e alimentação, Ferreira (1997) analisou alguns aspectos do manhês, demonstrando que, nesta fala

- a) a mãe dirige-se à criança dialogicamente, atribuindo-lhe turnos, ou seja, um espaço temporal durante o qual o bebê pode manifestar-se.*
- b) que a mãe executa um trabalho interpretativo do fluxo comportamental de ambos os participantes da díade mãe-bebê, num movimento especular, constante e repetido (p. 78).*

A autora acrescenta que, nestas trocas interativas, a mãe atribui ao bebê função de interlocutor. Entretanto, um bebê pequeno não seria capaz de ocupar seu lugar no diálogo e, desta forma, a mãe ocupa alternadamente, neste, sua posição e a do bebê.

Na medida que assim procede, a mãe está utilizando, na estruturação do diálogo com seu bebê, um dos processos constitutivos do diálogo que é a reversibilidade de papéis: ora ela faz do bebê o ouvinte, ou seja, o destinatário de sua mensagem, ora ela faz do bebê o falante e ela se torna então a destinatária da mensagem do bebê, à qual ela atribui um sentido (p. 80).

Em relação a estes aspectos, Cavalcanti (2001) lembra que este pseudo-diálogo possibilita a configuração da relação do bebê com sua mãe como constituição

subjativa, sofrendo esta fala atribuída modificações no decorrer dos meses, com maior frequência inicialmente, diminuição à partir do sexto mês e configuração de nova estrutura prosódica aos oito ou nove meses para, finalmente, extinguir-se.

Trevarthen e Aitken (2001) descrevem alguns comportamentos observados na protoconversaçoão com bebês de dois meses. Conforme os autores, nestes momentos, os bebês olham para a boca e olhos da pessoa que dirige-se a eles, ao mesmo tempo em que escutam sua voz. Em um padrão cíclico, a criança move-se acompanhando a fala do adulto, muitas vezes de forma sincronizada, combinando seus ritmos e acentos, de modo que mãe e bebê podem, eventualmente, utilizar melodias, alturas, timbres e formas prosódicas similares, o que motiva o adulto para a interação e maternagem instintiva, levando-o a tentar imitar o bebê e liberando a “musicalidade” da voz, expressões faciais, gestos, posturas, etc. Os autores observam que o engajamento na interação é facilitado por um dispositivo inato dos bebês, que os levam a mostrarem-se responsivos ao contato com o adulto, o que mostra-se recompensador para os pais e desperta a sensação de estar realmente interagindo com um ser humano. A protoconversaçoão pode ser liderada pela mãe ou pelo bebê, que então modula gestos ou vocalizações, chegando a antecipar o prolongamento das vogais nos finais das frases. Tais processos caracterizam o que Young (1996) denomina intermodalidade, na qual a percepção sinestésica cria conexões que, embora diminuam com o desenvolvimento do bebê, permanecem em algum grau até a vida adulta, relacionadas à atividade artística ou à comunicação com o outro.

Trevarthen e Aitken (2001) consideram que a prontidão para a protoconversaçoão pode ser presenciada ao observarmos recém nascidos em interação com adultos, dos quais buscam atenção, sendo um fator observado já em bebês com poucas horas de vida. É interessante observarmos que esta concepção diferencia a forma de interação propiciada por estes momentos e as respostas maternas ou paternas ao choro, ressaltando que não desempenham papel imediato para o estado fisiológico, conforto ou sobrevivência do bebê. Os momentos de interação descritos pelos autores caracterizam-se por tranquilidade, mostrando-se prazerosos e incluindo, ao lado da atenção mútua e sincronizada ritmicamente, outros aspectos que propiciam a reciprocidade e os turnos de fala, como o toque, as vocalizações, o olhar, etc. Portanto, com o desenvolvimento do bebê, a protoconversaçoão evolui, e jogos, rimas, canções e parlendas tornam-se rotina, envolvendo cócegas, sacudidelas, etc, sempre com a presença do ritmo e de repetições previsíveis.

Castarède (2000) observa que, como consequência da sonoridade propiciada pela voz e a língua materna nas primeiras interações, o bebê passa a reproduzir os sons que escuta, incorporando palavras e modulações vocais. Mais do que a língua, propriamente, o que a mãe ensina, portanto, é a comunicação, que passa não somente pela voz, mas pelo olhar, o toque, etc. Considerando a experiência prazerosa proporcionada pela musicalidade da voz materna, em interação com o bebê, não é difícil compreendermos a similaridade do manhês com a fala dos apaixonados e com a música.

Tendo em vista estes aspectos, fica evidente a importância do manhês, e da entonação, na interação com o bebê. No desenvolvimento dos encontros do “Música para bebês” a utilização da entonação é constantemente enfatizada nas atividades. A partir do que nos traz Laznik-Pennot (1995) sobre o manhês, portanto, outra questão se coloca: o emprego sistematizado da entonação nas atividades poderá contribuir para o vínculo do bebê com a mãe ou adulto que o acompanha, uma vez que reforça uma tendência já natural na postura destes últimos frente a um bebê, dirigindo-lhe um tipo de entonação particular? Esta questão parece particularmente significativa se considerarmos as possibilidades de estimulação da interação entre os bebês e seus cuidadores, quando estes não se tratam de mães, pais ou outros parentes em que esta tendência seria mais “natural”, e sim pessoas cuja interação com a criança faz parte de suas atribuições profissionais, como no caso dos monitores, aos quais, especialmente no caso do manejo com bebês e crianças pequenas, cabe funcionar como substitutos maternos.

Em relação à importância dos elementos abordados, Coriat (1997) menciona que a voz da mãe é percebida pelo bebê “desde o nascimento como um objeto privilegiado” (p. 52). Para esta autora, ainda que um bebê pequeno não seja capaz de captar os sentidos das palavras, é capaz de perceber as diferenças de tom e direção presentes na voz, o que parece importante tanto em relação à mãe quanto a seus substitutos. Tais idéias são reforçadas por diversos autores (Castarède, 2000; Klaus e Klaus, 1989), que ressaltam a preferência dos bebês pela voz materna, em relação à voz de outras mulheres, o que os autores consideram que pode ser resultado da audição privilegiada desta durante a gestação.

Por outro lado, se a voz materna é privilegiada, e percebida pelo bebê mais como sonoridade do que pelo sentido que suas palavras carregam, também o bebê faz uso da sonoridade para se expressar. Um exemplo bastante evidente disso temos no choro, sobre o qual nos diz Coriat (1997).

Entre os traços mnêmicos que vão sendo inscritos nas sucessivas experiências está o registro de seu próprio choro, que inicialmente é proferido de modo automático, mas em relação ao qual o bebê vai ir comprovando o poder de provocar a aparição buscada. O choro, às poucas semanas, começa a se diferenciar em função do tipo de objeto que reclama para sua satisfação e já temos o esboço daquilo que se transformará, mais adiante, em uma demanda verbal (p. 145).

Vemos um exemplo claro da importância do choro, ao analisarmos o primeiro encontro a que Vânia comparece, (relatado no Momento 1, Anexo 5 – 4), acompanhada por uma monitora com a qual não parece ter um vínculo mais significativo e que mostra-se incapaz de atribuir sentidos a suas manifestações ou buscar formas de acalmá-la. Neste contexto, ao observarmos a gravação em vídeo, vemos o choro adquirir, consecutivamente, as características de um protesto, cansaço, angústia e, finalmente, ao não ser nomeado ou significado, desesperança.

Concordando com essas idéias, Ferreira (1997) ressalta que, assim como o choramingo e a rigidez corporal, manifestações como vocalizações, gritos, sorrisos e olhar são sinais comunicativos, através dos quais o bebê se expressa, em sua relação com a mãe. Tais comportamentos, aos quais a mãe atribui um sentido, interpretando-os, são considerados pela autora como “Atos de Fala” e, ainda que sejam anteriores à aquisição da linguagem, resultam em reações e atitudes por parte da mãe.

Castarède (2000) lembra que, antes de ser linguagem, a voz é, para o bebê, expressão e comunicação com a mãe. A autora observa que o processo que se desenvolve ontogenicamente é paralelo ao que observamos filogenicamente, uma vez que podemos pensar que, antes da palavra, a espécie humana pode ter utilizado como forma de expressão a entonação e a modulação da voz. Como o bebê no modo de expressão que a autora descreve como babytalk, também o homem primitivo, antes de endereçar a seu entorno a fala, deve ter enfatizado a música da voz.

Coriat (1997) descreve a importância dos balbucios como elementos que, embora para a autora ainda não possuam função comunicativa, são importantes para a futura aquisição da linguagem enquanto elemento representativo da cultura. Segundo ela, entre os seis e oito meses, o balbucio do bebê começa a se constituir de fonações limitadas aos fonemas da língua materna. Concordando com estas idéias, Castarède (2000) lembra ainda que os balbucios do bebê tendem a reproduzir também a melodia do discurso adulto, sendo

constituídos principalmente de consoantes doces, como sinônimos de satisfação. Na palatalização dos sons, o bebê repete o movimento de sucção, bem como o adulto ao utilizar o manhês (babytalk) ou a linguagem amorosa. A nasal labial M, como podemos observar, relaciona-se ao conceito de mãe em todas as línguas: *mãe*, em português, *mother*, em inglês, *madre*, em italiano e espanhol, *mutter*, em alemão, *mater*, em latim, *ama*, em albanês, etc.

A autora considera que as vocalizações do bebê instauram dois aspectos da cultura: o reconhecimento da realidade e, com esta, as operações lógicas do pensamento, construindo o domínio da razão e, por outro lado, a expressão das emoções e estados da alma que vão dos balbucios e do canto do bebê até formas elaboradas de música vocal, abrangendo o domínio do jogo, da arte, do corpo e do inconsciente.

Da mesma forma que o choro e os balbucios, outras formas de expressão do bebê, mais relacionadas à sonoridade do que ao sentido, também podem ser importantes para o futuro desenvolvimento da linguagem. Entre essas, podemos encontrar a música, o que é reforçado pelas concepções de Célia (1996), para o qual, como mencionado anteriormente, a mesma seria importante para a constituição da linguagem entoada e, conseqüentemente, linguagem articulada.

4.3 – As pulsões, a atividade musical e a estruturação psíquica do bebê

“Para o bebê humano, a inserção no mundo é inserção em voz: é o grito primal ou palavra de vida... Esta voz não se apaga senão quando ele dá seu último sopro: é o último suspiro ou silêncio de morte... A sede de ar que faz gritar o moribundo é a mesma que faz gritar o recém nascido: entre estes dois gritos do ser, há o tempo da vida, o percurso de uma consciência, a trama de um destino. Fazer entender sua voz, balbuciar, falar, cantar, rir ou chorar, é viver como sujeito no mundo dos homens”. (Castarède, 2000, p. 11)

Ao discutirmos questões relacionadas à voz e sua implicação na estruturação do bebê, parece-me essencial retomarmos a articulação estabelecida por alguns autores, como Didier-Weill (1997a; 1997b; 1998) e Lima (1995b), entre a música e o conceito de pulsão, particularmente a pulsão invocante, posteriormente abordada. É preciso ressaltar, neste sentido, que este conceito é relevante neste trabalho tanto pela relação com a atividade musical, como pela importância que adquire ao compreendermos a constituição do sujeito e a instauração de suas estruturas psíquicas, como bem coloca Laznik-Penot (1997a).

Chemama (1995) conceitua a pulsão como “energia fundamental do sujeito, força necessária ao seu funcionamento, exercida em sua maior profundidade”(p. 177), e ressalta que uma vez que tal força se apresenta com uma multiplicidade de formas, seria mais acertado usar o termo no plural, “pulsões”, salvo quando em referência a sua natureza geral.

Se nos reportarmos à obra de Freud, veremos que o termo pulsão (Trieb) foi utilizado pela primeira vez em 1905, nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Nesta obra, o autor define a pulsão como “una fuerza cuantitativamente variable, que nos permite medir los procesos y las transformaciones de la excitación sexual”¹¹ (Freud, 1996a, p. 1221). Após esta primeira abordagem, o autor aborda o conceito em outras obras, desenvolvendo-o e, finalmente, em 1915, retoma sua discussão em um texto dedicado especialmente ao tema: *As pulsões e seus destinos*. É neste texto que Freud define alguns termos empregados em relação às pulsões e com os quais nos deparamos freqüentemente nas revisões atuais sobre este conceito: impulso, alvo, objeto e fonte (1996c).

Sobre o *impulso*, diz Freud (ibid) que é caracterizado por ser constante e relacionado ao fator motor, ou seja, a soma de força ou quantidade de trabalho que representa. Já o *alvo* está relacionado sempre à satisfação, alcançada somente pela supressão da estimulação, o que pode se dar, entretanto, por meios diversos. O autor menciona ainda a existência de processos que avançam em direção à satisfação, mas são desviados ou inibidos, o que resulta em uma satisfação parcial. Quanto ao *objeto*, este é “la cosa en la cual o por medio de la cual puede el instinto alcanzar su satisfacción” (p. 2042). O objeto não é necessariamente exterior, assim como também pode sofrer modificações no decurso da pulsão. E embora não relacionado diretamente a esta, lhe está subordinado pela satisfação. É importante salientar também que o mesmo objeto pode estar relacionado a várias pulsões pela via da satisfação, mas, quando pulsão e objeto estão relacionados rigidamente, dizemos que há uma fixação, a qual muitas vezes ocorre em períodos precoces do desenvolvimento das pulsões, opondo-se à separação do objeto. Finalmente, a *fonte* diz respeito ao processo somático que é representado pelo instinto. Freud considera haver dúvidas quanto a sua origem, podendo ser esta química ou mecânica, e ressalta que não é imprescindível conhecer as fontes de uma pulsão, já que esta se mostra apenas em relação a seus fins. Chemama (1995) salienta, quanto a estes postulados sobre a pulsão, que podemos concluir que “o objetivo da pulsão só pode ser atingido provisoriamente, que nunca será completa a

¹¹ Uma vez que a tradução da obra de Freud para o espanhol é considerada mais fidedigna ao seu original, na língua alemã, do que a tradução em português, optei neste trabalho pela sua utilização.

satisfação pulsional, pois logo renasce a tensão, e que, afinal de contas, o objeto é sempre, em parte, inadequado, jamais sendo definitivamente preenchida sua função” (p. 179).

O conceito de pulsão é retomado por Freud em 1917 e, novamente em 1920, no texto *Mais Além do Princípio do Prazer* (1996d). Nesta obra, o autor aborda, a partir do estudo das neuroses traumáticas, o tema da repetição, como o que está “mais além” da busca de prazer, e desenvolve, a partir destes aportes, a idéia de pulsão de morte.

Se o tema das pulsões é exaustivamente discutido na obra de Freud, sofrendo modificações e evoluindo conforme descrevemos, também Lacan o toma como um conceito fundamental, abordando-o ao longo de sua obra. O conceito é discutido pelo autor, por exemplo, no *Seminário VII: A ética da psicanálise*, conforme salienta Laznik-Penot (1997b). É em 1964, no *Seminário II* (Lacan, 1998a), entretanto, que o tema é particularmente desenvolvido, na posição de um dos quatro conceitos fundamentais da teoria psicanalítica. Neste texto, examinando a possibilidade de uma relação entre a pulsão e o orgânico, o autor considera que mesmo um exame apurado da obra de Freud vai contra esta idéia, uma vez que “a pulsão não é o impulso” (p. 154), sendo este último apenas um de seus termos. A partir da discussão sobre o impulso, Lacan diferencia a necessidade interna da necessidade externa, demarcando também uma diferença entre a pulsão e a necessidade. Neste sentido, considera, por exemplo, que a pulsão não estaria relacionada à fome ou à sede, sendo estas necessidades internas.

Sobre tais proposições, Laznik-Penot (1997b) considera que, para Lacan, a pulsão fica colocada não como uma articulação entre o biológico e o psíquico, mas como articulação entre significante e corpo, não tomado aí como organismo, mas como construção em que existe uma imagem totalizante. A autora ressalta que as proposições de Lacan, diferenciando pulsão de necessidade e desvinculando-a do orgânico em sua totalidade, ao estar vivo propriamente, possui não apenas importância teórica, mas também clínica. É o que possibilita identificar, por exemplo, casos em que mesmo havendo um organismo vivo, nos deparamos com a existência de um fracasso da instalação pulsional, que se estabelece no caso de patologias como o autismo, tema que discutiremos ao abordar os aspectos preventivos das atividades musicais.

Ainda a partir das proposições de Freud, Lacan (1998a) discute a questão da satisfação da pulsão, levantando a idéia de que não seria tão simples defini-la simplesmente como a chegada ao seu alvo, uma vez que, se tomarmos a sublimação como

um dos destinos da pulsão, veremos que é caracterizada justamente por uma inibição quanto a este. Posteriormente, desenvolvendo aspectos relacionados ao objeto da pulsão, o autor sugere considerarmos que esta última o contorna e, ao elaborar algumas idéias sobre a fonte da pulsão, ressalta o fato de que as chamadas zonas erógenas só se dão a conhecer em pontos que poderíamos caracterizar como estrutura de borda: boca, anus, etc. A partir daí, conclui que “se há algo com que se parece a pulsão, é com uma montagem” (p. 160), completando mais adiante que é “precisamente esta montagem pela qual a sexualidade participa da vida psíquica, de uma maneira que se deve conformar com a estrutura de hiância que é a do inconsciente” (p. 167). A sexualidade, entretanto, só poderia se realizar através das pulsões enquanto pulsões parciais, em relação a sua finalidade biológica de reprodução. Isso resulta no fato de que, como pulsão parcial, seu alvo não seria outro que o “retorno em circuito”, sendo este o movimento circular do “impulso que sai através da borda erógena para a ela retornar como sendo seu alvo, depois de ter feito o contorno de algo que chamo de *objeto a*” (p.183), que Teixeira (2000) define como “questão de resto, preso ao *real* e não simbolizável, objeto como falta e objeto como causa do desejo” (p. 89).

Lacan (1998a) considera, pois, que é através destes processos que o sujeito deve atingir a dimensão do Outro, e levanta a hipótese de que “a pulsão, invaginando-se através da zona erógena, está encarregada de ir buscar algo que, de cada vez, responde no Outro” (p. 185). A partir disto, o autor desenvolve aspectos sobre o olhar e a voz, enquanto relacionados à pulsão na perspectiva de “se fazer ver” e “se fazer ouvir”, este último aspecto não abordado por Freud, e em relação a qual diz:

É preciso que, muito depressa, eu lhes indique sua diferença para com o “se fazer ver”. Os ouvidos são, no campo do inconsciente, o único orifício que não se pode fechar. Enquanto que o “se fazer ver” se indica por uma flecha que verdadeiramente retorna para o sujeito, o “se fazer ouvir” vai para o outro. A razão disto é de estrutura (p. 184).

Concordando com essas idéias, Didier-Weill (1997a) aborda a experiência musical, e lembra que a pulsão relacionada à voz e denominada pulsão invocante, é abalada particularmente pela música, uma vez que coloca em questão a mesma reversão do sujeito que se faz presente no “comer-ser comido, ver-ser visto”. Entretanto, a pulsão invocante não é uma pulsão parcial, o que gera um processo no qual o “sujeito invocado torna-se invocante sem o suporte de um objeto parcial” (p. 253), advindo então um sujeito que é “o sujeito invocante”. O autor considera ainda que uma vez “o sujeito, invocado a se tornar, não poderá

mais ficar parado no lugar: a partir do momento em que ele recebeu a invocação para dançar, ele passa a invocar a existência do Outro. Então, ele tem que se deslocar para dar seu primeiro passo de dança” (1997a, p. 253).

Para Lacan (1999), a invocação pressupõe a dependência do desejo do sujeito em relação a outro ser, convidando-o a entrar na via deste desejo de maneira incondicional. Este processo implicaria em um apelo a voz, enquanto aquilo que sustenta a fala, não para esta, mas para o sujeito que a porta. Neste sentido, a invocação está relacionada ao apelo evocando esta voz, em conformidade com o desejo.

Ao abordar a questão da invocação, Didier-Weill (1997b) a diferencia da demanda, propondo que, enquanto esta se dirige a um Outro presente, a primeira visa um Outro que existe apenas como por vir. O autor conclui, portanto, que a pulsão invocante diz respeito à transferência no tempo.

A partir destas proposições, considera (Didier-Weill, 1997a), em relação à música, que o sujeito descobre que não a escuta, mas que é, ao invés disto, escutado por esta: “a música o ouve, ouve nele um apelo do qual ele não sabia nada e do qual podemos dizer que é, para ele, apelo a que se torne o que ele não é ainda” (p. 252), apelo este que só pode ouvir devido à falha no inconsciente que o sujeito não pode esquecer, ou seja, “o nome próprio dessa falha onde, no Outro, parte a demanda de amor” (p. 252), e que o torna permeável à ouvinte que é a música.

Se tal música se apodera de nós, é porque ao ouvir nela uma resposta, a questão que nos habita torna-se, por ter podido suscitar uma resposta, viva. Sua presença que ignorávamos é chamada de volta pelo fato de que uma outra pessoa, o Sujeito músico, prova que dela recebeu o chamado (Didier-Weill, 1997b).

O autor considera que o que sentimos ao ouvir a música, diz respeito ao ponto enigmático em que “a mensagem do Outro torna-se nossa própria Palavra” (p. 81). A partir destas idéias, discute a experiência de conjugação de gozo e nostalgia proporcionada pela “Nota Azul”, que descreve como aquela “nota de música que em nós acertará na mosca” (p. 58) e a relaciona à repetição, paradoxalmente produzindo sempre um efeito idêntico a si mesmo e protegendo o sujeito contra o tédio e a monotonia.

Dessa nota direi que se não é simbolizável, no sentido em que não poderemos inscrevê-la, em que não poderemos reter em nós o efeito eminentemente fugaz que ela produz e cuja extinção é estritamente tributária do real das vibrações sonoras que a suportam, ela é em compensação simbolizante. Simbolizante no sentido em

que nos abre para o efeito de todos os outros significantes, como se fosse senha: efetivamente, sob o impacto da “Nota Azul”, o mundo começa a falar conosco, as coisas, a ter sentido: os significantes da cadeia ICS, de mudos que eram, despertam e começam, assim causados pela Nota Azul, a nos contar casos (p. 61).

A mãe de Lucas também traz em seu discurso alguns aspectos que ilustram as proposições discutidas, como podemos observar neste trecho da *entrevista individual*:

*Ana Paula: Tem mais alguma coisa que tu aches importante, que tu queiras falar?
Fernanda: Não, a minha idéia pro Lucas é essa, que ele tenha gosto pela música. Não que eu queira que ele seja um músico, mas que ele veja a música, assim, como uma coisa agradável. Quando ele estiver aborrecido ele tem ao que recorrer, vai ouvir uma música, né?*

Da mesma forma como menciona estar sempre com o rádio ligado e ter buscado o projeto “Música para Bebês” como mais um instrumento para “superar” a depressão pós parto, Fernanda parece querer legar ao filho a música, como algo “ao que recorrer” quando aborrecido. Não “que ele seja músico”, mas que tenha na música “uma coisa agradável”, ou como diz Didier-Weill (1997a), algo que possa escutá-lo, ao mesmo tempo em que a escuta.

A relação do sujeito com a música e o paradoxo “ouvir-ser ouvido” se torna particularmente complexa, quando relacionada a performance. Neste sentido, é importante lembrar que, para Kohut (1957), a execução de uma obra musical pode despertar, para o instrumentista, o prazer pela própria habilidade. A mãe de Laura, após abordar a influência da relação de seus pais com a música, em seu interesse pelo estudo do piano, diz:

Eu gostava, tanto que eu não segui, nada, porque eu, assim, ó, a minha relação não era... Eu nunca gostei de eu apresentar pros outros, eu ia, fazia as apresentações com a minha professora... Mas não era esse o objetivo. Eu gostava de tocar pra mim. Eu gostava de, em casa, tocar no dia-a-dia, sabe? Tocava pra minha mãe...

Por um lado, a prática musical permite que Suzana toque “para si”, percebendo-se a compreensão de Didier-Weill (1997a) sobre a música como um elemento capaz de escutar o sujeito em seu apelo para que venha a ser o que não é ainda. Por outro lado, nesta relação com o Outro, a mãe, enquanto Outro primordial, encontra posição privilegiada, quando a música lhe é dirigida, ao mesmo tempo que ao próprio sujeito, que

recebe sua própria performance também como um retorno do que endereça. Neste caso, portanto, o “se fazer ouvir”, relacionado à pulsão invocante, de que fala Lacan (1998a) parece ganhar um novo vetor, tornando-se uma flecha de mão dupla que, ao mesmo tempo em que o som produzido é dirigido ao Outro, retorna ao sujeito. Neste breve trecho de sua entrevista, esta mãe demonstra que não é mais só a música que espera que a escute, mas a própria mãe.

Se é importante na compreensão de alguns fatores implicados em discussões de temas como a arte em geral, e particularmente a música, o conceito de pulsão é fundamental também ao abordarmos temas como a constituição do sujeito. Neste sentido, referindo-se ao bebê, Jerusalinsky (1999) lembra que o ritmo biológico, simplesmente, não pode recortar fontes corporais marcadas para fins, o que abre espaço para a dimensão psíquica através da noção de pulsão, a qual para se constituir em representante biológico necessita a intervenção do semelhante, que lida com o mal-estar da criança, delimitando uma fonte, direcionando sua força e articulando o objeto a um alvo. Aqui, podemos pensar, como exemplo, na inclusão das figuras terroríficas nas canções de ninar e a proposição de Corso (2002) sobre sua função, possibilitando à mãe transformar a angústia do bebê em medo, com um objeto, portanto.

Sobre a importância da pulsão, Coriat (1997) completa que para que exista um sujeito do desejo, é necessário que a mãe, enquanto representante do Outro, possa marcar o corpo do bebê com significantes, libidinizando zonas erógenas e recortando objetos pulsionais. A partir destas colocações, a autora se propõe a realizar uma leitura lacaniana dos conceitos de Winnicott definidos como *handling* (manipulação) e *holding* (sustentação). Conceitos que, na visão de Newman (1995), devem sempre ser vistos conjuntamente, caracterizando a maneira como uma mãe manipula seu bebê, cuidando de suas necessidades fisiológicas e psicológicas, respectivamente.

Coriat (1997) ressalta que, quanto à manipulação do bebê, é importante não apenas o toque da mãe sobre seu corpo, mas o “toque” de seu olhar e sua voz, criando com estas marcas o que Lacan chamou de *Letra*, formadores de futuros significantes. Estas marcas, impressas no corpo do bebê a partir do lugar simbólico que lhe é atribuído pelos significantes da história de quem o manipula, habitualmente a mãe, são as bases para a formação do aparelho psíquico, como “condição necessária de possibilidade” (p. 52) para que o sujeito advenha. Entretanto, para que isto aconteça, não basta uma marca qualquer, mas

sim, marcas que possibilitam ao *infans* a introdução no campo do Outro, a partir da aposta em sua existência mesmo antes de que exista realmente.

Também para Aulagnier (1990), o desejo materno é fundamental para a constituição da criança, pois é como objeto deste desejo que o sujeito pode dar sentido a sua existência. Entretanto, a causa do desejo materno não pode ser entendida como o próprio sujeito, mas sim como a importância para a mãe deste lugar vazio onde a criança advirá. A autora completa essas idéias dizendo que “é como causa desse desejo que a criança será designada pelo discurso daquela que lhe nomeia: este é o lugar da causa que se lhe atribui” (p. 178). Diz Teixeira (1997): “O Outro é, em primeiro lugar, a mãe, (...) mas constitui sobretudo o lugar onde os significantes já estão, antes de todo o sujeito, sendo daí que ele recebe sua determinação maior” (p. 75).

Exemplo disso temos no relato da mãe de Luciano, transcrito no Momento 1 do Anexo 5 - 1, em que descreve os sentimentos vivenciados durante a gestação, especialmente no momento em que, através de ecografias, soube o sexo de seu filho e, assim, pode nomeá-lo, “para ser um indivíduo desde o início”. Ou, podemos pensar, a partir do que é discutido neste relato, abordado de forma mais detalhada posteriormente, como um sujeito, que já traz desde antes do nascimento uma filiação, sendo inscrito em uma rede de significantes relacionada à história familiar. Como salienta Camarotti (2001):

O bebê pré-existe ao nascimento, estando inscrito numa história familiar, onde é ora desejado, ora rejeitado ora temido, ora negado. Seu nascimento na linguagem, sinal do desejo parental, antecede então o nascimento biológico e seu futuro psíquico vai estar vinculado a esta anterioridade (p. 51).

Um longo trecho da entrevista da mãe de Angelina, apresentado a seguir, também ilustra a importância destas proposições, enfatizando o investimento dirigido ao bebê desde antes de seu nascimento.

Mãe: Antes de eu engravidar, um dia, eu tive uma coisa, assim, na minha cabeça. O meu marido diz: “Eu não entendo, isso que tu falas, uma coisa na tua cabeça”. Veio na minha cabeça o nome Angelina. Não sei, eu já analisei o que deu, já fui pra terapia, não sei de onde veio esse nome. Saiu na minha cabeça. E daí eu disse: “Vocês nem sabem...” Contei na minha casa, contei pro Felipe e o nenê começou a se chamar Angelina. Eu não estava grávida, eu tinha planos de engravidar, mas... E daí, desde que eu fiquei grávida, o nenê começou a se chamar Angelina. Todo mundo chamava de Angelina. E eu disse: “E se for um guri? Uma coisa... Fica um troço...” Comecei a me angustiar, porque eu não sabia o sexo do nenê e era Angelina, o nenê, né? Então, sabe, foi uma coisa, assim, horrível, num determinado momento eu disse: “Bah! E se tiver um pinto o

meu filho, o que que eu vou fazer? Vai ser Ângelo. O que eu faço com isso depois?” Ainda bem que foi a Angelina, porque o nome já estava dado. O meu marido pensou em vários outros nomes, inclusive Ana Paula era um dos nomes. E daí a minha tia, que faz numerologia e essas coisas, e daí eu disse: “Quer saber? Vai pra numerologia. Dinda!!!” Eu mandei um monte de nomes pra ela, né? Ana Paula, Angelina e... Eu não me lembro qual era o outro nome. Laura. Ana Laura ou Laura. E daí ela fez as numerologias, bom, o mais redondinho, assim, era o Angelina, como ficou o Angelina. E daí, ela me mandou uma carta fechada, né? Mas foi bem legal, assim. Essa coisa da... Tinha uma musicalidade, esse nome, pra mim. Talvez por isso que eu esteja falando do nome agora, né? Tenha me ligado por causa disso. Tinha uma coisa musical neste nome. Eu dizia: “Mas não é lindo, esse nome?!”

Ana Paula: Ainda mais da maneira como ele veio, que pelo que tu estás falando, foi pelo som...

Mãe: E eu dizia “Angelina” e aquilo me soava assim, de uma maneira, era redondo no meu ouvido aquilo. E eu dizia “Ana Paula”. Bonito, Ana Paula. “Laura”. Bonito, Laura. “Cíntia”, bonito, mas nenhum clicava, assim. Eu dizia: “Angelina”. Ah! Daí a minha dinda me mandou uma carta fechada dizendo o que ela escolheria, analisando a numerologia. E daí ela disse: “Mas só abre depois que tu leres e decidires o nome que tu queres, e daí tu me telefonas”, ela falou. Daí eu pensei: “Será que eu vou agüentar?” E eu não abri a carta. Eu não abri a carta e li toda a numerologia e disse pro Felipe: “Lamento, mas vai ser Angelina, com um n só, e pronto”. “Então, tá, Betânia, vai ser Angelina”, ele disse. Então, eu abri a carta e ela dizia que ela daria o nome de Angelina também. Ai, foi uma coisa assim, eu disse: “Bom, é Angelina e acabou”. E daí, a coisa toda, que de repente, veio o lado todo italiano da família do meu pai. Uma vó italianíssima, que eu tive e que já faleceu, que ia ser bisavó desse nenê. Que é a primeira do lado do meu pai e a primeira neta do lado da minha mãe. E ela nasceu muito perto da bisavó paterna, a data de nascimento é muito perto. E eu disse, “bom, tinha que ter o nome italiano, pra contrapor com o outro lado, pra ficar dividida entre as duas famílias”. Nascendo perto de uma bisavó, tinha que ter o nome da descendência da outra... Então, eu acho que teve a ver muito com essa coisa, assim, de uma coisa que passou muito por essa coisa da inserção, mesmo, dentro da família, né?

Assim como a mãe de Luciano, Betânia relata as circunstâncias em que se deu a nomeação de sua filha, através da escolha de um nome que tinha “uma coisa musical” e relacionava-se com a história familiar, contemplando a descendência italiana de sua família em contraponto à proximidade da data de nascimento da bisavó paterna. Neste caso, entretanto, o “toque” de que fala Coriat (1997) aparece através da voz, já antes do nascimento, na forma da “musicalidade” que experimenta ao pronunciar o nome que escolheu para seu bebê, e que faz nascer as possibilidades, desde antes de sua concepção, de que Angelina viesse a se tornar sujeito. Cabe acrescentar que para Lacan (2000), o nome próprio só poderá ser definido quando percebemos a relação da emissão nomeadora com algo que, em sua natureza, é da ordem da letra, determinante na estrutura psíquica do sujeito. Á partir disto, e tomando como base para sua discussão alguns pressupostos da lingüística, o

autor estabelece a relação entre o nome próprio, enquanto estrutura sonora e marca, designando o significante como objeto, traço distintivo capaz de especificar o enraizamento do sujeito e ligado ao que, na língua, já está pronto para receber esta informação do traço.

Das idéias discutidas até aqui, podemos perceber a importância da instauração do circuito pulsional, para que o bebê venha a constituir-se como sujeito. Ao enfocar este aspecto, Laznik Penot (1997a) ressalta que, para Freud, o trajeto da pulsão é visto como formado por três tempos, propondo-se a segui-lo a partir da pulsão oral, uma vez que podemos identificá-la mais facilmente do que outras nos primeiros meses de vida.

Segundo a autora, em um primeiro tempo, o bebê busca o objeto oral, o que leva Freud a considerá-lo ativo. Já o segundo tempo, particularmente relacionado ao auto-erotismo, diz respeito à experiência alucinatória de satisfação: chupar a mão, uma chupeta, etc. Esse tempo, entretanto, pode se mostrar enganador, pois só podemos falar em auto-erotismo se já houver uma instalação do terceiro tempo em outros momentos, com a dimensão do Outro e de seu gozo se fazendo presente através da inscrição no aparelho psíquico, como traço mnêmico. A autora adverte, neste sentido, que a retirada da partícula eros do conceito de auto-erotismo resultaria no termo autismo. Finalmente, no terceiro tempo, a criança se faz objeto, assujeitando-se a um outro, transformado em “sujeito da pulsão do bebê”, o que demonstra uma alienação necessária, no ser humano, implicada na questão da constituição subjetiva. A autora lembra que:

No registro da pulsão oral, este terceiro tempo, no qual ninguém pensa, é todavia encontrado na nossa experiência cotidiana com os bebês e as mães; aliás, não escapou do olhar de certos publicitários, que nos propõe imagens surpreendentes: nelas vemos um bebê estender um pé apetitoso em direção à boca de sua mãe que se deleita. Salta aos olhos o prazer partilhado (p. 43).

A autora observa ainda que, nestas cenas, podemos em geral perceber o sorriso do bebê, indicando que já haveria uma busca de ligação com o gozo da mãe, enquanto Outro primordial, provedor de significantes. Portanto, a passividade neste tempo seria apenas aparente, pois há uma busca ativa por este “fazer-se comer”, fazendo-se objeto deste outro sujeito, assujeitamento que visa à ligação com o gozo do Outro.

A mãe de Vânia relata, em sua *entrevista individual*, uma cena que podemos relacionar a importância do circuito pulsional:

Acho que todo o desenvolvimento dela, se deu a partir da música. E agora ela é... Tudo pra ela, que chama atenção, que estimula, pra ela é tudo som. Tudo som. Engraçado, qualquer tipo de música. Às vezes, os meus filhos botam aquelas músicas bem bagunçadas, eu acho aquilo horrível, parece tortura chinesa. Ela vai lá e dança e olha pra mim. Aí, pra mamãe ficar orgulhosa dela, quando dava essas músicas mais lentas, ela levantava os bracinhos... Mas onde que ela aprendeu? Ela levantava os bracinhos e ficava girando, assim, na pontinha dos pés. Eu acho tão engraçadinho, que ela levanta as mãozinhas e fica assim. E aquilo vai bem suave, nos movimentos, ela consegue acompanhar no ritmo, qualquer som...

Vânia parece se dar conta que sua mãe considera “tortura chinesa” as músicas “bagunçadas” dos filhos mais velhos, mas, por outro lado, se deleita com a dança com que lhe presenteia ao som de “músicas mais lentas”. Através de sua dança, em que consegue mostrar-se “bem suave”, Vânia convoca o olhar e o gozo materno, e é evidente o prazer de ambas nesta experiência que torna “a mamãe orgulhosa” frente à filha.

Se a instauração do circuito pulsional mostra-se essencial para a constituição do bebê como sujeito, no contexto desta pesquisa parece particularmente importante sua relação com a voz, o que Souza (1996) discute, retomando os postulados de Freud. Assim, o primeiro tempo do circuito pulsional, o ativo, será relacionado ao ouvir (seu grito e a voz materna):

Se o grito da criança é tomado como apelo, e este outro que a socorre na experiência de satisfação interpreta essa manifestação com seus próprios significantes, essa experiência tem conseqüências importantes sobre a complexificação do aparelho psíquico, já que deixará traços mnésicos de lembranças de várias ordens: do seu próprio choro, da voz do outro que socorre e dos trilhamentos (Bahnungen) entre essas duas ordens de imagens-lembrança (p. 161).

O segundo tempo do circuito pulsional, o reflexivo, segundo a autora, está relacionado ao ouvir-se. O bebê toma a própria voz como objeto e podemos encontrar, então, os balbucios. Finalmente, no terceiro tempo, o passivo, o bebê se faz ouvir, fazendo-se objeto de um outro. É aqui que podemos falar de um sujeito da pulsão:

É quando a criança busca se fazer ouvir por esse outro, buscando a cada vez repor em jogo algo do seu desejo desse outro, de seu gozo. (...) Em outras palavras, o sujeito aparece sob a forma de um outro que o escuta. Aquele que é escutado só se torna sujeito por haver um outro que nos escuta. O fechamento do circuito pulsional se dá no momento em que há algo no Outro que se busca atingir, ao mesmo tempo que há algo aí que se perde, que se subtrai (p. 164).

O circuito pulsional é ainda discutido por Didier-Weill (1997b), que o relaciona à experiência musical. No primeiro tempo, o sujeito escuta a música. No segundo tempo, ao mesmo tempo em que se reconhece como ouvinte, é também reconhecido desta forma pela música, que era resposta e que havia suscitado uma questão. Ou seja, a música transforma-se, então, em questão que convoca a resposta do sujeito, levando-o a posicionar-se como se fosse o autor dessa música. Este tempo se articula em sincronia com o terceiro, em que, uma vez produtor do que escuta, este sujeito dirige-se a um novo outro com o qual se identifica, não mais Outro do ponto de partida. O sujeito torna-se, portanto, ao mesmo tempo o falante e o ouvinte. Depois destes três tempos, o sujeito será capaz de passar para uma nova forma de gozo, já que se encontra seguro quanto à impossibilidade de encontrar o *pequeno a*, enquanto objeto faltoso. Este seria, portanto, o ponto derradeiro da pulsão, confirmando a volatilização do objeto. Observando que a falta não estaria apenas no *pequeno a*, mas na hiância entre o Sujeito e o Outro “esta hiância no Outro que se articula com o S de grande Outro barrado: S (~~A~~)” (p. 102). A experiência musical estaria próxima, portanto, não de um “mais de gozar” mas de uma forma de gozo que o autor descreve como “gozo da própria existência”, possibilitando ao sujeito uma “comemoração do ser inconsciente” em que haveria uma suspensão do tempo.

A mãe de Vânia ilustra alguns dos aspectos discutidos, em sua *entrevista individual*, ao relatar seu deleite frente às capacidades vocais da filha e a música produzida por esta:

Eu estava te falando do que ela faz, acompanhando com a boquinha, assim, cantando mesmo, né? E ela vai lá em cima, que nem os CDs do Pavarotti, a gente quase não alcança, né? Mas ela vai, ela acompanha, ela sobe lá em cima, com aquela vozinha, né? Quando nós fomos ver a Pequena Sereia, lá no Teatro São Pedro, a hora que a sereia começou a cantar, todo mundo começou a rir, porque ela começou a cantar junto com a sereia, a voz dela é muito potente, eu digo que tenho dois goelinhas lá em casa, porque o meu filho mais novo também, né? Ele costumava cantar na igreja, né? Então, todo mundo usava microfone, ele não precisava, porque a dele... Agora eu tenho dois goelinhas.

Após este relato, Júlia completa: “No Teatro São Pedro, muito bonito... Então ela faz aquele canto de sereia, não sei que tipo de voz é. Bem fininho...” Por um lado, ao cantar como o “filho mais novo” Vânia identifica-se com um traço familiar. Por outro lado, através da música, a menina convoca, não só o olhar materno, com sua dança, mas sua audição, com a voz que a mãe considera “muito bonita”, evocando um certo encantamento, quando a relaciona à performance da “Pequena Sereia”. Tal encantamento frente à voz da

filha, tomando-o como algo “muito bonito”, permitirá que, posteriormente, Vânia venha a endereçar à mãe não apenas a voz, mas as palavras. De fato, Souza (1996) conclui suas concepções, com as quais podemos ver também uma clara relação com as idéias apontadas por Didier-Weill (1997a) e sua relação da pulsão invocante com a experiência musical, estabelecendo a importância da instauração do circuito pulsional para que a fala possa advir, e a função do Outro, que no caso podemos pensar como representado pelas figuras parentais, neste processo:

Falar não poderia portanto ser o atributo de fazer coincidir palavras com objetos, mas muito mais que isso. Na fala há um endereçamento ao Outro. (...) O que vai fazer com que a criança fale de um modo ou de outro, isto é, na forma de agrupamentos ou como um sujeito dividido, é o modo como lhe falamos. Ou seja, que fale num ou noutro estatuto vai depender do modo em que é falada, em que a fala lhe é dedicada (p. 164).

Sobre a mãe e sua função na estruturação psíquica do bebê, Coriat (1997) considera que, antes dos seis meses, este não sabe que existe um outro, e nem mesmo a mãe é vista por ele como tal. Entretanto, esta pode ser entendida como representante do Outro que age sobre seu corpo, enquanto a percepção do outro como tal só irá ocorrer após as primeiras experiências do estágio do espelho, ou o que Spitz denominou “angústia do oitavo mês”.

Nesse momento, o bebê atribuirá todo o saber e todo o poder do universo a esse outro que o tem sob seus cuidados e que, para ele, encarna um Outro absoluto. O pai e a Lei, presentes na estrutura desde o início, irão tornar-se reais para ele somente mais adiante. Mas a entrada destes, assim como toda a possibilidade de que o sujeito advenha, dependerá de que quando o bebê, dirigindo sua demanda ao adulto que ocupa o lugar materno, pergunte-lhe: que me queres?, encontre somente como resposta outra pergunta: che vuoi? (p. 53).

A entrada no simbólico, particularmente significativa ao enfocarmos a importância da linguagem, está relacionada ao estágio do espelho, conceito introduzido por Lacan em 1936, e que segundo o autor, nos traz luzes sobre a função de eu na experiência a esta atribuída pela psicanálise (Lacan, 1998b). Neste sentido, Molina (1997) lembra que a função materna, nesta época, à partir da pulsão e transmitindo ao bebê a estrutura da linguagem, a inscreverá, como função, para o bebê, em um processo que se inicia no que denomina significativo pré-lingüístico, ou seja, “gradual organização do significativo até sua sutil expressão na palavra” (p. 15).

Tendo lugar entre as idades de 6 e 18 meses (Lacan, 1998b), aproximadamente, o estágio do espelho é compreendido como “uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo *imago*” (p. 97), revelando-se, portanto, como uma forma particular da função deste termo, ou seja, a de estabelecer uma relação do organismo com a realidade. Se pensarmos no momento da transição bebê-criança, como a conclusão do estágio do espelho, encontraremos a inauguração de uma dialética através da qual o eu é ligado a situações socialmente elaboradas, através da identificação com a *imago* do outro e do ciúme primordial.

Cabe lembrar que, a partir de conceitos da psicologia do desenvolvimento, também Trevarthen e Aitken (2001) observam que, a partir dos seis meses, a criança passa a demonstrar possibilidade de representação de outros indivíduos, levando também os pais a modificarem suas interações com o bebê e a tornarem-se mais brincalhões. Para estes autores, o reconhecimento de que o outro é “como eu” advém de funções metacognitivas e contemplativas adquiridas, bem como observação dos padrões de outras pessoas e desenvolvimento de expectativas. Em relação a estes aspectos, chama a atenção, ainda, enunciados de Castarède (2000) lembrando que as vocalizações do bebê apresentam duas fases, ao longo de seu desenvolvimento. Antes dos 6 meses, este utiliza em seu repertório uma ampla variedade de sons humanos. Após este período, entretanto, observa-se que o bebê só produzirá sons da comunidade lingüística em que vive, evidenciando já uma percepção da cultura em que está inserido.

Para Lacan (1998b), o estágio do espelho pode ser entendido como drama vivido como uma dialética temporal, capaz de projetar a formação do indivíduo na história, precipitando-se da insuficiência à antecipação, unificando a imagem despedaçada em uma totalidade e levando, finalmente, a uma identidade alienante que marcará todo o desenvolvimento mental, gerando a “quadratura inesgotável dos arrolamentos do eu” (p. 100). Sobre este conceito, diz Pereira et alli (1996):

representa a primeira experiência que o homem tem de sua individualidade, e, ao mesmo tempo, é a fase inicial do desapossamento do ser de si mesmo, que vai efetivar-se na passagem edipiana: o mundo não chega - à criança que se olha no espelho - enquanto mundo, mas enquanto morada de sua imagem. A primeira expressão que ela tem de sua unidade dá-se, então, através da internalização da figura de um outro-eu (p. 42).

A partir dos postulados de Cabas, as autoras consideram que, para a criança, o espelho pode ser entendido como o olhar materno em posição especular, condensando em sua imagem a história do desejo materno. Desta forma, este olho está relacionado à base das identificações, as quais, por sua vez, necessitam a presença do Outro, inicialmente a mãe. Já o pai, em um segundo momento, intervirá estabelecendo cortes nas amarras que unem a mãe e o bebê, representando a interdição do incesto e estabelecendo a cultura em sobreposição à natureza. A renúncia à mãe, provocada pela entrada do pai, fazendo com que o desejo por esta torne-se inconsciente, constitui-se no recalque imaginário, o qual fará com que o sujeito seja introduzido na cultura, substituindo “o real da existência (desejo de ser para a mãe) por um símbolo e uma lei (o pai e a família)” (p. 43).

Completando estas idéias, Coriat (1997), abordando a função realizada pelo pai, menciona que este, em um primeiro momento, existirá para o bebê somente como significante ou objeto que se relaciona à mãe. Sua importância diz respeito, portanto, ao que atualiza, através de atos ou presença, no inconsciente materno. A autora lembra que o pai, para um bebê, não é reconhecido senão como Outro através do qual existe uma diferença entre ele e a mãe, lembrando a esta que, apesar de seu gozo de mãe, é sua mulher. A autora conclui que para que o bebê perceba o pai como real, é necessário que tenha havido alguns passos prévios, os quais se estabelecem ao longo de toda a “vida de bebê”, cujo final pode ser demarcado, justamente, pela aparição do pai enquanto tal, quando podemos dizer, então, que passa a haver uma criança. Cabe acrescentar, como lembra Dor (1991), que a função paterna mostra-se crucial na estruturação do sujeito, ordenando, diante do inconsciente, uma topografia psíquica capaz de alternar real, imaginário e simbólico. O autor observa ainda que a função paterna não é indissociável da paternidade comum, de modo que a noção de pai, em psicanálise, deve ser compreendida como entidade simbólica ordenadora de uma função, depositário legal da Lei que representa e agente da interdição mãe-criança, o que Lacan chamou “metáfora paterna”, capaz de operar uma substituição do significante originário do desejo materno por um novo significante. A partir disto, o autor conclui:

A renúncia da criança ao objeto fundamental de seu desejo, se é, antes de mais nada, uma renúncia simbólica, não é no entanto derrisória. Abrindo para ela, propriamente falando, o acesso ao simbólico, essa renúncia lhe assegura a possibilidade de poder se manifestar aí, ela mesma, como sujeito, a partir do momento em que é ela quem designa. A primeira designação, inaugural, que testemunha o seu estatuto de sujeito, é a do Nome-do-Pai, seguindo-se daí que o

sujeito se produz nesta designação como sujeito desejante, já que só o fará, sempre, continuar a significar, na linguagem, o objeto primordial de seu desejo (p. 54).

Vânia, cuja relação com o som é descrita enfaticamente por sua mãe, que lhe atribui a possibilidade de acompanhar “no ritmo qualquer som”, como relata ao descrever a dança da filha, ilustra através deste instrumento sua percepção da inserção do pai em seu contexto familiar. Sua mãe conta:

E aí, às vezes um som diferente, que a gente nem está percebendo, mas ela percebe, ela faz assim, com o ouvidinho e faz: “oh”. E aí, a gente tem que procurar o som, e ela já está escutando o som... O som do carro do pai chegando, vem aquela camionete pela rua. Nós não estamos ouvindo ainda, quando a gente vê ela diz: “Papai”. Ela já levantou...

Vânia parece esperar o pai, relacionado pela mãe a um “som diferente”, que evoca a alteridade, levantando-se, provavelmente para recebê-lo. Sua percepção da existência do pai, neste caso, coincide com uma fala que é endereçada, ao mesmo tempo à mãe, descrevendo a presença paterna, e a este: “papai”. A enunciação da palavra, neste exemplo, está relacionada justamente a percepção da presença paterna, ilustrando metaforicamente a relação da criança com a linguagem, a partir da presença do Outro e diferenciação que impõe entre esta e a mãe.

A função dos pais e sua importância para a entrada do bebê na cultura, ou como diz Coriat, para que passe a haver uma criança e não um bebê, pode ser sintetizada nas palavras de Pereira el alli (1996):

São os pais que fornecem à criança sua primeira bateria de significantes, é deles que ela recebe suas marcas primordiais, à imagem e semelhança do desejo desses pais, que tiveram que transformar à imagem e semelhança do desejo de seus próprios pais e assim indefinidamente. Em suma, é a sociedade toda que, havendo exigido dos pais a tarefa de criar a prole, fala por eles no curso da criação (p. 43).

Ao salientarmos a importância das funções materna e paterna, fica evidente as implicações que traz para o bebê a maneira como este é manejado, como é pensado pelos pais, etc. É destes fatores, enquanto relacionados ao lugar atribuído pelos pais ao bebê, que dependerá, portanto, sua estruturação como sujeito desejante.

As linhas do destino da criança, tanto de sua pessoa quanto do seu desejo, estão escritas nos pais, ditadas pelo desejo destes para com seu rebento. Tanto o desejo quanto o amor dos pais são condições para o surgimento do desejo na criança;

porém, de acordo com o modo como este amor for expressado – quer dizer, de acordo como se realize na vida cotidiana – pode tanto propiciar como obturar este surgimento (Coriat, 1997, p. 134).

A mãe de Vânia ilustra a importância deste processo ao relatar o contexto em que se deu a adoção da filha, e das novas expectativas que pode endereçar ao bebê:

Mãe: Quando eu peguei as papeladas dela, eu vi que tinha... É que eles fazem tipo uma avaliação, né? Com a criança. Então até os três meses... que ela foi com alguns dias, saiu lá do hospital e foi pra casinha comigo. Até os três meses, ela tinha uma resposta... Ela tinha, tava ali: “sim”, “sim”, conforme as respostas, o que ela deveria estar respondendo. A partir dos três meses, mais ou menos, (quando eu fui buscar ela, ela estava com nove meses), a partir dos três meses, só dava não, não, não. Nenhuma... Mas só que ela era mesmo completamente apática, ela era paradinha, ela não respondia nada, nenhum estímulo, falava com ela, tal... Então... Eu não sei se o pessoal lá passa um pouco do histórico pra ti, ou não?

Ana Paula: Não.

Mãe: Aí...

Ana Paula: Quer dizer, no caso da Vânia, não. Até porque as pessoas com quem eu conversei, foram as pessoas que cuidam dos bebês, né? A Vânia, quem sempre acompanhou foste tu, né?

Mãe: É. Aí, isso aí foi o que eu vi nos papéis, quando eu recebi os papéis na adoção. Não, isso aí eu até tinha na casinha, mesmo, isso aí estava na pastinha dela. Mas o pessoal não manifestava também muito estímulo pra ela, porque acreditava, realmente, que ela não tinha capacidade pra ir mais do que aquilo, talvez pelo histórico, né?

Ana Paula: É, tem um pouco a ver com isso. Apostar na criança, esperar as coisas...

Mãe: Isso, né?! Tanto é que ela nem estava, nem era apta pra equipe de adoção, né? Então, agente começou a questionar, né? Lá. Porque aí ela começou a dar, com a história da aula de música, ela começou a apresentar, né, a se manifestar...

Ana Paula: Responder?

Mãe: Se manifestar, mesmo. Porque simplesmente ela não se manifestava, ela era completamente quietinha, nem sorriso, nada, nem comia, e aí como ela começou a se desenvolver com as aulinhas de música, né? Aí o pessoal começou: “Ah, tem coisa aí”. Daí, a gente ficou se questionando. Eu comecei a perguntar porque ela não estava na equipe de adoção. E daí, as gurias disseram que pelo histórico dela, que certamente ela teria problemas mentais, então, eu disse: “Mas por que?!”

Ana Paula: Pois é... por que?

Mãe: “Fizeram algum exame?” E aí disseram que não. “Então vamos encaminhar pro exame, né?” Daí eles fizeram tomografia, eletro... E tudo dentro da normalidade.

Júlia parece ter se transformado de monitora em mãe, ao supor em Vânia “capacidade para ir mais além do que aquilo”. A partir das “manifestações” da menina frente às experiências que passou a ter “com as aulinhas de música”, às quais comparecia com sua

cuidadora, esta pode questionar o saber da “equipe de adoção”, tomado por ela com certa indignação, e exigir que uma nova avaliação médica validasse sua percepção sobre a menina, garantindo sua “normalidade” também a partir do discurso da ciência: “tomografia, eletro...”

Tomando Vânia em seu discurso e propondo-lhe novas possibilidades, em termos de prognóstico, Júlia passa também a incluí-la na cultura de que, até este momento, estava excluída, intermediando a relação com o Outro e representando, para o bebê, Outro primordial. Vemos, pois, esta cuidadora possibilitar a inclusão de Vânia na linguagem, preservando-a dos riscos psíquicos de instauração de uma estrutura autista. Neste sentido, nos diz Jerusalinsky (1999): “O autismo é um haver ninguém, ali onde alguém teria de responder há alguém, porque o “alguém” se constitui por este operar, por esta clivagem incessante a partir da linguagem que torna o ser humano” (p. 55).

Uma vez convocada pelo investimento de sua cuidadora, Vânia “se manifesta”, vindo posteriormente a inscrever-se em uma rede de significantes da família que a adota. Neste sentido, é interessante observar que, já no início da *entrevista individual* de sua mãe, alguns aspectos parecem apontar para isto, quando a mesma diz:

A Vânia... Até eu gostaria de perguntar pra ti, assim, que tu tens mais experiência. Porque a gente sabe que ela tem um atrasinho, um atraso em relação ao desenvolvimento da idade dela. Isso está muito defasado, ou... Porque a gente... Como pra nós ela é o nosso nenê, tudo o que ela faz pra nós é maravilhoso.

Neste momento seu telefone celular toca e, frente à demanda do filho mais velho, solicitando que combinem uma hora para que o busque, Júlia explica: *Eu tenho a fama de atraso lá em casa, então...*

O significante “atraso”, frente ao “nosso nenê”, que para a família faz tudo “maravilhoso”, deixa de relacionar-se a uma descrição de déficit, e passa a inscrever-se em uma rede de significantes que permite à menina uma filiação, já que sua mãe também “tem a fama de atraso”. Vemos, pois, um deslocamento que, novamente, preserva Vânia do “rótulo” que lhe foi atribuído no início da vida e permite que o desejo que lhe é dirigido venha a triunfar, tornando possível sua constituição como um sujeito, quando tudo, desde o discurso da medicina até o da cozinheira, relatado anteriormente, parece apontá-la como incapaz. Ainda que sua mãe atribua às “aulinhas de música” seu desenvolvimento, podemos pensar que estas simplesmente permitem que a função materna seja exercida, e Vânia passe a ter um espaço para mostrar-se, a partir do investimento que lhe é dirigido, “se manifestando” e,

desta forma, “conquistando” definitivamente um lugar no desejo materno, que a mãe ilustra com o encantamento frente a sua “Pequena Sereia”.

Fica evidente, nestas proposições, a importância do desejo materno para a instauração do circuito pulsional, cuja relação com o olhar e a voz faz-se presente e fundamental na estruturação do bebê. No contexto deste trabalho, a relação do circuito pulsional com a música, evocada por Didier-Weill (1997a) também se mostra essencial, implicada na constituição dos bebês enfocados e alicerçando, desta forma, a inscrição de significantes que abrem caminho para a entrada no simbólico, representada pelo estádio do espelho.

4.4 - A função lúdica, estruturante e preventiva das atividades musicais.

As proposições desenvolvidas até este momento, articulando a psicanálise e outras disciplinas às observações realizadas no projeto e ao discurso dos sujeitos participantes que exercem em relação aos bebês a função materna, fundamentam a importância das atividades musicais nos dois primeiros anos de vida, demonstrando sua importância em variados aspectos do desenvolvimento do bebê e em sua relação com cuidadores. Parece evidente, portanto, que seja qual for o ângulo que adotarmos na leitura das informações obtidas, poderemos encontrar na música e em seu uso pelos cuidadores, diversos benefícios para o bebê.

Em relação aos grupos analisados nesta pesquisa, podemos dizer que, ainda que não se pretendam “terapêuticos”, no sentido normalmente atribuído a esta palavra, assumem função “clínica”, já que nestes é considerada a saúde dos sujeitos envolvidos. Especialmente ao priorizar a ênfase na relação mãe-bebê e considerar o momento privilegiado, do ponto de vista do processo de estruturação psíquica, em que se encontram os bebês, avaliando, ainda, a implicação das experiências vivenciadas nos encontros, neste processo. Como coordenadora de um grupo, conseqüentemente, é preciso lembrar sempre que estamos interagindo com sujeitos em constituição, e mesmo com alguns bebês ainda em fase de dependência absoluta em relação aos cuidados maternos. Pensando nisto, parecem-me importantes alguns cuidados, evitando posicionamentos que possam interferir ou prejudicar a relação dos bebês envolvidos com seus responsáveis.

Muitas vezes, como coordenadoras, somos, por exemplo, chamados a falar como representantes da “ciência” envolvida nas questões relacionadas ao bebê e, com isto, colocadas em um lugar de saber sobre seu desenvolvimento, ao qual é preciso ceder à tentação de ocupar, devolvendo aos pais, ou responsáveis, este “conhecimento” sobre seu filho. Em relação a isto, Coriat (1997) adverte que, da mesma forma como a medicina, a psicologia e outras disciplinas abriram grandes possibilidades de compreensão sobre o tema “bebês” e perspectivas para as gerações seguintes, trouxeram consigo também os perigos de atuação de forma iatrogênica.

Com pisadas de elefante, o suposto saber da ciência a este respeito, sustentado em nossa cultura pelos meios de comunicação, por carradas de livros de divulgação e até por associações de pais, irrompe no delicado terreno do saber inconsciente que, mal ou bem, tem se preservado e transmitido ao longo de gerações e gerações indicando a cada mãe como criar o filho (p. 95).

Exemplo da atuação iatrogênica da ciência temos na “condenação” de Vânia, considerando-a “incapaz” a ponto de levar a sua exclusão da lista de candidatos à adoção, até que Júlia exigisse que o diagnóstico existente fosse reavaliado, libertando o bebê dos rótulos que o amarravam e impediam suposições mais otimistas sobre seu futuro. De fato, este movimento materno contra a interdição da ciência quanto às possibilidades de Vânia, tem continuidade ao longo de seu desenvolvimento, mostrando-se fundamental para o mesmo, como evidencia este fragmento da *entrevista individual*:

Mãe: O oftalmo está certo de que... ela tem um exame agora, né? Mais minucioso. Mais pra saber o grau do problema dela, mas eles já afirmaram que não tem correção. Esse olhinho direito, ela não teria visão, só do esquerdo. Mas ela é tão, assim, sem problemas pra ir pra lá, pra cá, que eu fico duvidando.

Ana Paula: Ela tem o jeito dela...

Mãe: É, de repente ela... Mas...

Ana Paula: É um problema oftalmológico?

Mãe: É uma má-formação no olho, que impossibilita a visão. Tanto é que, pior é que a gente se acostuma, né? Depois a gente... Ela... Me parece que não acontece tanto, agora. Mas, no início, parece que a luz refletia no olho, como se fosse um vidro, entende? Quando tu olhas, assim, a luz, de repente, em algum momento da posição dela, dá pra perceber, mas agora eu não tenho nem percebido isso.

Sem negar a existência do transtorno oftálmico apresentado pela filha, já que dá continuidade a todos os tratamentos e investigações necessárias, Júlia o relativiza. Por um lado, salientando a habilidade de Vânia para locomover-se, que coloca em xeque o grau de suas dificuldades e abre espaço para que o diagnóstico construído não impeça a menina de

transpor algumas limitações. Por outro lado, reforçando a ênfase sobre as possibilidades e habilidades da filha, em oposição à leitura médica, que salienta suas dificuldades, ao mencionar que a evidência da má formação apresentada, caracterizada pela reflexão da luz que pode ser observada por quem a olha, “já não acontece tanto agora”.

Se a dificuldade de Vânia está de fato diminuindo, ou se é compensada pela ênfase materna em outras de suas características, não o saberemos. É evidente, porém, a importância da percepção desta mãe sobre a filha para a estruturação psíquica desta, concebendo-a enquanto sujeito, todo indivisível e no qual as possibilidades superam as dificuldades. Sem deixar de proporcionar à menina todo o atendimento médico de que necessita, Júlia recobre o corpo, objeto da ciência, com significantes, levando a segundo plano os transtornos orgânicos, em relação a inserção da filha na história familiar e na cultura. Através deste posicionamento, esta mãe impede que o saber da medicina sobre sua filha desautorize seu próprio saber, tornando-se um obstáculo ao desenvolvimento da criança.

Entretanto, ao lidar com o pesado “saber” da ciência, demarcando possibilidades e dificuldades de um bebê, nem todos os pais têm a mesma tranquilidade e segurança apresentada por Júlia. Sendo assim, são necessários cuidados ao abordar aspectos ou características dos bebês, que possam levar seus cuidadores a sentirem-se privados do saber sobre seus filhos. É importante, portanto, evitar posturas que possam desautorizar os pais. Assim, é confortador saber que, posicionamentos que possam acarretar conseqüências negativas para o bebê e sua família, estão sendo revisados por um grande número de profissionais, provenientes de diversos campos da ciência. Nos deparamos, por exemplo, com pediatras como Brazelton (2000), que em palestra em Porto Alegre, salientou amplamente a importância de auxiliar os pais a assumirem o saber que têm sobre o bebê, estimulando-os a falar sobre este. São preocupações como essa, também, que fazem Winnicott (1990) dizer, em resposta à carta de uma mãe:

Acho que não é possível criar um bebê de acordo com o que alguém diz num livro. O bebê tem uma relação com a mãe e o pai que se desenvolve de acordo com o tipo de pessoas que são os três e, embora seja possível conversar sobre o que acontece e dizer que uma coisa pode ser melhor que outra, o que interessa é como ela funciona naturalmente, e não se ela é certa ou errada segundo algum enunciado padrão (p. 150).

Cuidados como os mencionados pelos autores acima citados, portanto, têm sido uma de minhas preocupações ao interagir com mães e bebês que freqüentam o projeto.

Considero que, nesse sentido, a psicanálise vem possibilitando não apenas um suporte teórico, capaz de auxiliar na compreensão do tema em estudo, mas também oferecendo subsídios para a construção de uma postura ética, refletida no modo de compreender os sujeitos e os grupos que coordeno e sustentando a necessidade de não interferir no relacionamento da dupla, mais do que poderia ser considerado benéfico, ou no saber dos pais sobre “o que é melhor para o bebê”, e sobre o qual, muitas vezes, na coordenação do grupo, somos questionadas: que tipos de música são melhores para os bebês? Quantas vezes por dia deve-se contar histórias? É melhor contar histórias diferentes ou sempre as mesmas? Enfim, uma ampla gama de questões às quais, muitas vezes, responder além do “bom senso”, utilizando para isto o aporte “científico” e estabelecendo significados unívocos para determinados procedimentos, poderia ser prejudicial.

Além dessas questões, mais relacionadas ao conteúdo dos encontros e das atividades musicais, outras perguntas surgem freqüentemente, voltadas especificamente ao desenvolvimento do bebê. O atravessamento da psicanálise reforça, nestes momentos, a necessidade de, ainda que não desconsiderando certas invariantes, poder entender cada dupla mãe-bebê em sua singularidade e assim, não oferecer às perguntas que nos são colocadas “respostas padrão”.

Exemplo disso ocorreu quando uma das mães, integrante de um Módulo A, questionou-me quanto ao período ideal para interromper a amamentação de seu filho, então com aproximadamente 7 meses. Uma vez que me dispus a escutá-la relatando suas inquietações, mais do que a oferecer uma resposta exata, apontando uma idade “ideal”, rapidamente esta mãe pode abordar os motivos que a levavam à formulação desta questão, concluindo que já se encontrava em processo de desmame de seu filho, uma vez que percebia-o apto a separar-se progressivamente dela. Pareceu-me, portanto, que esta mãe, mais do que uma resposta direta, precisava autorizar-se a seguir sua “intuição de mãe”, como freqüentemente se denomina este tipo de saber, que a levava a perceber seu bebê já como capaz de se alimentar de outras formas que não através de seu leite. E conseqüentemente, a buscar também outras relações com o ambiente, além da mãe.

Por outro lado, se nossa intervenção deve ser cuidadosa, ao abordar as questões formuladas pelos pais, muitas vezes o contato de um cuidador com outros, mais tranquilos quanto ao aspecto em questão, pode possibilitar “respostas” a certas preocupações, através de trocas sobre dificuldades ou preocupações sobre o bebê.

Exemplo disso ocorreu no Grupo Piloto 1, quando uma mãe, ansiosa devido à dificuldade em amamentar seu bebê, com poucas semanas de vida, expressou em um encontro seus sentimentos, chorando e relatando sua frustração. Em seguida, foi tranquilizada por outra mãe, que garantiu-lhe que a amamentação era possível, que ela poderia ficar calma, etc. É significativo o fato de que, no encontro seguinte, esta mãe entrou na sala aparentando maior calma e descontração, dizendo: “Hoje já está todo mundo mais calmo”.

A mãe de Angelina, na *entrevista individual*, aborda a importância da interlocução com outras mães, estabelecida nos encontros:

Mãe: E daí, o que eu fui me dando conta: a mãe com quem eu podia conversar mais, com quem as coisas mais... Era a mãe do Bolívar, porque os dois tem um dia de diferença, então tudo acontecia praticamente junto. Então, a gente sempre tinha alguma coisa pra conversar, assim, no meio de uma troca de música: “Que que já está comendo?” “O que que já está fazendo?” Porque a gente tem a necessidade de trocar isso, né? Não é aquilo que o livro diz, o que que faz, o que que não faz. Tu quer saber se já comeu Cremogema, se já está tomando Maisena, se já comeu papinha de tal fruta, se deu dor de barriga... Então, eu acho que isso é uma coisa, assim, daí aquele já vai ficando mais conhecido...

Ana Paula: Nesse ponto, tu achas, assim, que esse contato com outras mães e talvez outros bebês, pode ter alguma função?

Mãe: Eu acho isso o bárbaro! Uma das coisas bárbaras...

Como salienta esta mãe, portanto, mais do que “aquilo que o livro diz”, a experiência “bárbara” proporcionada pela convivência com outras mães, com bebês de idade próxima, possibilita trocas sobre questões do dia-a-dia, que tantas vezes causam inquietações aos pais. Tal processo remete também a mecanismos de identificação grupal em que, mais importante do que adquirir um saber sobre determinado ponto do desenvolvimento, é conhecer as experiências de outros sujeitos que vivem momentos semelhantes, em sua relação com seus bebês.

Este processo pode ser fundamental para alguns cuidadores, em certas situações e, neste sentido, os *momentos de observação*, em que pais são estimulados a relatar aspectos que consideram importantes sobre a criança, tem demonstrado possuir grande importância nos encontros, permitindo que os sentimentos despertados sejam não apenas “cantados”, mas também falados, transformando-se desta forma, as experiências com os sons, e as observações destas realizadas pelos pais, em palavras. Exemplo disso temos no *momento de observações* do último encontro do módulo B do grupo 2:

Ana Paula: *Antes da despedida... Hoje é o nosso último dia, né? Então, queria saber o que vocês tem de observações... Não só necessariamente desta semana, mas do semestre, coisas que vocês gostaram e não gostaram...*

Mãe da Letícia: *Ah, eu gostei da leitura do livro, que agora quando eu leio pra Letícia, ela se antena.*

Uma das mães: *Ah, é!*

Mãe da Letícia: *E ela, assim, os movimentos... Que eu faço... Ela presta atenção. Tipo, assim, eu tenho um livrinho do gato, do cachorro, “au, au”, “miau”... ela se liga. E agora, ela aprendeu a virar as páginas, ela mesma faz o som.*

Ana Paula: *Tu lês sempre as mesmas, ou são várias?*

Mãe da Letícia: *Não, eu tenho várias. Eu leio pra ela e ela faz o som. Faz “op, op”...*

Outra mãe: *Que amor!*

Mãe da Letícia: *É...*

Mãe da Laura: *Eu aprendi uma coisa. Passei a ler as historinhas, para a Laura, de uma maneira diferente... Em vez de só ler... Aquele tipo de entonação! Também... E eu percebi que ela gosta mais, assim! Do que só ler...*

Uma das mães: *É, isso é uma idéia, né? Tem outros tipo de...*

Mãe da Laura: *Mas ela gostou! Eu passei a fazer isso, e ela gostou!*

Ana Paula: *Mais alguma coisa?*

Mãe da Luciana: *Tu vê, né? Nos primeiros dias, eles prestavam pouca atenção na história. E hoje... começa a historinha, todos vão olhar!*

Mãe da Letícia: *É um amor, né?*

Simone: *É uma graça!*

Mãe da Gisele: *É, de repente não é tudo tão novo, também, né? Eles conhecem a história... Acho que isso, também...*

Mãe do Diogo: *Mas acho que sempre chama bastante atenção, por que só ler, em nenhum momento eles gostariam... Mas tem as dramatizações, também, né? É a parte da participação da criança! Do “piuuuu”, essas coisas!*

Ana Paula: *Tem mais alguma coisa que vocês queiram comentar?*

Mãe da Laura: *Eu tô com pena que está acabando!*

(Risos)

Ana Paula: *Ano que vem tem mais!!!*

Mãe da Luciana: *É, a gente parar é uma pena...*

Simone: *Ano que vem eles vem, maiores!!!*

Em trocas sobre aspectos aparentemente simples, as mães podem relatar observações sobre o funcionamento e características dos filhos, representando o *momento de observações*, portanto, uma forma de constituição de saberes sobre o bebê, através de leituras de suas ações e experiências. Ao mesmo tempo, nestes relatos sobre os filhos, a partir de idéias construídas na participação nos grupos, relação com as coordenadoras e outras mães, os participantes podem perceber também sua implicação na percepção e interesse dos bebês nas atividades desenvolvidas, ao constatarem, por exemplo, que também elas modificaram algumas formas de relacionarem-se com estes e os efeitos que isto gerou.

Ao manifestarem pesar pela interrupção das atividades, nas férias de verão, as mães expressam também o prazer proporcionado pela participação no projeto, após

relatarem brevemente as evoluções dos filhos ao longo do módulo que se encerra. Surgem, portanto, comparações sobre a maneira como os filhos ouviam às histórias no início, e como o fazem neste momento, demonstrando o efeito creditado pelas mães à inserção dos filhos no grupo.

Por outro lado, algumas mães parecem considerar importante um espaço de fala, além do proporcionado pelos *momentos de observação*. Assim, talvez as *entrevistas individuais*, além de um instrumento fundamental nesta pesquisa, possam ter representado para algumas mães um momento para abordarem, mais profundamente e detalhadamente, alguns dos sentimentos experimentados no decorrer dos encontros. Sobre isto, a mãe de Angelina comenta, no encerramento da entrevista:

Mãe: Eu acho bom ter esse espaço, porque daí parece... Aquele dia, quando eu fui na reunião, eu fiquei pensando: "Bah! E daí, vai acabar?" Entende? A minha sensação é meio que eu não tinha podido conversar, sabe? Todas as coisas, assim. Não sei se é o meu jeito, que eu preciso, sabe? Ter um pouco mais disso... Mas agora eu fico mais...

Ana Paula: Bem, isso pra nós é ótimo...

Mãe: Agora eu fico mais tranqüila, entende? Parece, assim, que arredondou algumas coisas, e tal.

Ana Paula: E, assim, não sei se, no final, tu vais conseguir continuar, mas esse espaço está sempre aberto, sempre que tu tiveres...

Mãe: Se eu me lembrar de alguma coisa, eu ligo e deixo na tua secretaria... "A Angelina fez tal coisa".

Ana Paula: É, a gente também vibra quando eles fazem.

Mãe: Porque eu acho que tem algumas coisas que, com certeza, eu não podendo ter esse horário semestre que vem, várias coisas que vão acontecer relativas ou não com música, que eu vá me lembrar do momento, que isso são coisas de nomear, entende? Por exemplo, realmente, se acontecer isso, e eu tiver com condição de acesso, eu vou ligar e vou te deixar o recado.

Falar sobre as observações realizadas, em relação aos filhos, pode ser, portanto, uma forma de legitimá-las, ao dividi-las com interlocutores que "também vibram" com as manifestações dos bebês que participam do projeto. É um momento, como diz esta mãe, de "arredondar" mais "algumas coisas". A verbalização de determinadas experiências parece, como faz pensar a fala desta mãe, "polir arestas", nomeando-as de forma a dar sentidos às associações realizadas a partir da lembrança dos momentos vividos, "relativos ou não à música".

O fragmento transcrito faz-nos refletir também sobre a complexidade das experiências vividas por mães e bebês através das atividades musicais e da participação nos

grupos, tanto no que diz respeito à singularidade de cada dupla, quanto para o grupo como um todo.

Eventualmente, tais aspectos se articulam, pois constatamos que, além dos intercâmbios que estimulam entre os pais, as trocas realizadas, especialmente nos *momentos de observação*, parecem proporcionar aos integrantes dos grupos uma socialização de experiências que torna alguns aspectos da história individual de cada bebê elementos grupais, promovendo uma articulação do individual ao social.

Neste ponto, algumas canções desempenham papel fundamental, como demonstra este trecho do *momento de observações* do oitavo encontro do Grupo 2, ainda em seu primeiro módulo:

Mãe do Rafael: E a da barata, tu tens em CD?

Mãe da Laura: Tenho.

Mãe da Luciana: Ai, eu adorei a barata!

Mãe da Laura: Ah, se quiserem, eu trago, semana que vem...

Mãe da Letícia: Eu conhecia, mas não sabia que ela era tão longa, tem vários versos. Se tu quiseres...

Ana Paula: Se tu trouxeres, podíamos fazer a hora dos instrumentos com ela! Já que ela foi tão... Popular, todo mundo gostou tanto!

(Risos)

A canção mencionada realmente foi utilizada em outros momentos dos encontros posteriores, representando para o Grupo 2 um elemento importante em sua identidade grupal. Tornou-se, portanto, não mais somente a “música da Laura”, mas uma canção do Grupo 2, solicitada e apreciada por mães e bebês que o constituíam. A importância deste processo para Laura e sua mãe, por outro lado, é salientada neste trecho da *entrevista individual*:

Ana Paula: Bom, uma das coisas que eu esqueci de te perguntar, em relação à “minha música”, é como é que foi pra ti cantar ela lá no grupo. Porque, normalmente, tu deves cantar só com a Laura, né? Ou não?

Mãe: O que? A música dela? É, é um pouco diferente, né? Tu cantares assim, com platéia, mas... Mas eu não sei, pra mim não teve, assim, problemas, nesse sentido, muito pelo contrário, eu acho até legal, tu levares a música da Laura pra outras crianças.

Além de facilitar a criação do sentimento de pertença em relação ao grupo, socializando experiências individuais, que se tornam, então, também “de outras crianças”, como diz a mãe de Laura, o *momento de observações* proporciona aos participantes a

possibilidade de reconhecer capacidades, até então insuspeitadas, nos bebês. É freqüente, por exemplo, que os pais demonstrem surpresa quando, na atividade de *contar histórias*, a criança se mostra interessada e atenta e, assim, acompanha as narrativas com gestos, ou repete em casa movimentos associados a determinadas partes. Tal fato pode ser observado, por exemplo, com uma criança do Grupo Piloto 2, cuja mãe relatou que, alguns dias após ser narrada uma história em que gestos e sons eram associados ao frio e ao vento, a filha, com aproximadamente um ano de idade, encolheu os bracinhos e fez “brr” ao ouvir comentários sobre a queda de temperatura ocorrida com a chegada do inverno, naquela semana. Ou, como conta a mãe de Laura, na *entrevista individual*, dirigindo-se, ao mesmo tempo, às entrevistadoras e à filha:

Nessa época de primavera tem horrores de vento. É, então... Mas ela associou, ela, lá no fim de semana, eu falava: (assoprando): “Ó, o vento”. Como é que faz o vento, Laura? Quando a gente quer que faça, eles não fazem... Hein, sapeca?

Ao constatarmos a importância da interlocução entre as mães, e entre estas e as coordenadoras, podemos nos questionar sobre os efeitos, para os pais, dos processos de identificação e alteridade implicados em sua participação nos grupos, bem como na função do “outro” que freqüenta-os. Embora tal questão possa ser desenvolvida na perspectiva das transformações vivenciadas pelos pais na percepção de seus próprios filhos, descobrindo-os capazes de habilidades inesperadas, através do espelhamento proporcionado pelo olhar deste outro, é importante considerar especialmente as funções que a atividade pode ter enquanto atividade grupal, da qual participam mães de bebês aproximadamente da mesma idade. A mãe de Angelina, na *entrevista individual*, descreve alguns sentimentos que remetem à importância do processo de constituição do grupo e sensação de pertença decorrente:

Eu acho que tem a ver com essa coisa, assim, do quanto a pessoa está disposta, ou como é que ela investe, ou como é que... Eu acho que isso, também, eu senti um pouco. Que a Ivana comentou, também. Eu senti muito das pessoas faltarem. Eu sou daquelas pessoas que... Eu sinto falta quando os outros não vão. Eu fico pensando: “Pô!”. É que eu me liguei, mesmo, nas pessoas, né? Mas, assim, eu ficava pensando: “O que será que aconteceu? Será que o nenê ficou doente? Será que desistiram? Será que não querem”? Né? Eu ficava pensando o que tinha acontecido, né? Daí, aquele dia que a Angelina adoeceu, foi um arraso, pra mim. Eu disse: “Ah! Minha filha, nós não tínhamos faltado nenhuma!”. É uma coisa mais da mãe, do que do bebê.

Fica evidente, no discurso desta mãe, a importância atribuída por ela ao

grupo e a participação no mesmo, levando-a a lamentar tanto as faltas de outros cuidadores e bebês, quanto sua própria ausência e da filha, em um dos encontros. Por outro lado, a mãe de Angelina aborda, aqui, também a importância que teve a participação no projeto, para ela própria, além de para Angelina, ou sua relação com a mesma, ao concluir sua observação ressaltando que “é uma coisa mais da mãe, do que do bebê”.

Em seguida, Betânia relaciona estes sentimentos à possibilidade de permitir à Angelina diferentes experiências e contatos com outros participantes, tanto bebês quanto cuidadores, no momento em que, de “estranhos”, passam a ser percebidos como parte integrante de um grupo.

Mãe: Eu, realmente, em vários momentos, eu pensei na coisa do espaço, assim, poder ser maior, mas sabe que, no fundo, aquilo... Eu não...

Ana Paula: O espaço físico, tu dizes?

Mãe: Não chegou a me incomodar tanto, sabe?

Simone: Isso, sim, parece que é muito subjetivo, né? Para algumas pessoas, isso foi uma coisa assim muito desconfortável, né? Agora isso é uma coisa que, eu acho, pelo menos por enquanto, está fora da nossa alçada.

Mãe: Não, eu fico pensando, claro que, no início, assim, eu acho que... Daí, depois, eu fui me soltando. Tipo as coisas de não deixar a Angelina colocar na boca, né? A gente fica pensando: “Ah! Todas as crianças estão botando na boca, eu não vou deixar ela botar”. Daí, o dia que tu dissestes: “Não, a gente passa álcool”, eu só estava esperando aquilo para liberar, entende?

Ana Paula: Tanto quanto a gente pode, isso, realmente, a gente tenta... Claro que às vezes não dá tempo, mas...

Simone: Mas eu acho que, noventa e cinco por cento das vezes, foi feito, durante este semestre, sim.

Mãe: E mesmo que a gente... Porque não tem como limpar cada cantinho. Baba vai por tudo, essa que é a verdade. E se eles tiverem que ficar doentes, eles vão ficar doentes, mas as mães tem medo dos filhos ficarem doentes. E daí, eu acho que essa coisa do espaço, passa um pouco por aí também. É a minha sensação, entende? Porque no início, aquela coisa de ficar encostando, um bebê toca no outro bebê... As mães de primeiro filho, já ficam assim. Eu acho que tem um pouco dessa coisa da contaminação, sabe? “Ai, meu bebê que é meu só, vai ter que estar...” Eu acho que fica assim. Porque que, no início, eu sentava só do lado da Carla? Depois ela até nem estava, mas porque? Tu te aproximas de quem tu conheces. Se é para babar, que babe o primo, entende? Eu estou passando, mas é uma coisa que a gente pensa e nem se dá conta, às vezes. Eu me dei muito conta de algumas coisas, quando a minha mãe foi. Porque eu sentia, só no olhar dela, que ela... Um dia, a Angelina tocou no pé da mãe do... Eu não sei como é que o nome do gurizinho. Aquela que acabou não indo, depois... Diogo, eu acho, que era o mais bebezinho, né?

Ana Paula: Isso, Diogo.

Mãe: E a Angelina grudou no pé dela, que ela estava de chinelo, e a minha mãe fez assim, ó, sussurrando: “Tira a mão do pé dela”. E só falava assim. Daí, eu fiquei pensando... Daí, tu vê, no outro, umas coisas que tu deves fazer. Ela não estava acostumada com o ritmo. Para mim, aquelas pessoas já eram conhecidas, então...

Referindo-se inicialmente ao espaço físico da sala utilizada para os encontros, muitas vezes considerada pelas mães como pequena, à despeito de comportar bem as atividades realizadas e mesmo eventuais observadores e acompanhantes dos participantes, esta mãe acaba por abordar os sentimentos em relação ao “espaço” da relação desenvolvida entre mãe e bebê, e a possibilidade de compartilhá-lo com outros membros do grupo, à medida que “foi se soltando”. Portanto, se inicialmente, há um sentimento de “meu bebê é só meu”, permitindo no máximo contatos com pessoas bastante próximas, concepção evocada na frase “se é para babar, que babe o primo”, posteriormente este sentimento cede lugar a outras percepções, possibilitando a Angelina novos contatos. A mãe de Diogo deixa de ser uma estranha, tanto para Angelina, que pode explorar seu pé e, com isto, experimentar o contato com o outro e com o ambiente, como para sua mãe, para quem “aquelas pessoas já eram conhecidas”.

Cabe ressaltar que Angelina, na ocasião da *entrevista individual* com sua mãe, encontra-se com aproximadamente nove meses, e portanto, com sua entrada no estágio do espelho, vivencia um processo gradativo de diferenciação, separação e relação com o outro, que com o acesso ao simbólico marcará seu assujeitamento ao Outro. Por outro lado, talvez o processo descrito por sua mãe em que, deixando de ser constituído por estranhos, o grupo torna-se um campo importante de interação com outras mães e bebês, possa estar relacionado à facilidade de socialização dos bebês descrita por alguns participantes com admiração, por sua precocidade, e atribuída à participação no grupo.

Monitora que acompanha Carolina: Mas eu acho que a Carolina ficou bem mais viva, sabe? Ela era uma criança simpática, ela já sorria, bebezinho, mas agora ela sorri mais, ela é mais dada, mais expansiva, eu acho que isso tem a ver com aquele momento ali, com aquela sensibilidade, ela tava num ambiente com outras crianças, com outras pessoas que não eram da casinha, que não eram da monitoria.

Ana Paula: Tu achas que isso foi uma coisa importante?

Monitora: Eu acho, eu acho que, indiretamente, houve uma sociabilidade, houve uma sociabilização, eu acho que sim.

Ana Paula: Isso é uma coisa que, até, a gente tinha comentado, de certa forma, nos surpreendeu, porque não fazia parte dos nossos objetivos, socialização, propriamente dita, nessa idade, e as pessoas tem comentado que...

Monitora: Mas eu acho que sim, acho que sem querer houve...

Muitos autores referem que a socialização, no sentido atribuído a esta palavra pela psicologia do desenvolvimento, se inicia em torno dos três anos de idade (Eisenberg, Murkoff e Hathaway, 1997; Pikunas, 1979), mas temos observado

freqüentemente contatos entre os bebês, muitas vezes não apenas “brincando junto”, como descrevem estes autores sobre as interações entre crianças pequenas, mas “brincando com”:

Mãe da Angelina: Eu acho isso uma coisa legal. A gente nota que, no início, os bebês meio que olham, assim, mas em seguida, eles começam a procurar o contato, mesmo, uns com os outros. Eu tinha essa idéia teórica de que isto era mais tarde...

Ana Paula: Pois é, eu também.

Simone: Aliás, caiu por terra.

Mãe: E aquilo me surpreendeu, um pouco.

Ana Paula: Isso se no Grupo A já cai por terra, depois, então...

Mãe: Então é uma coisa que, pra mim, também foi uma coisa meio assim, que eu fiquei pensando: “O que está acontecendo? A teoria está errada? As crianças estão mais ligadas? Esse estímulo que as crianças têm?” Porque eles existem agora já dentro da barriga. Eu acho que isso é uma coisa diferente.

Para a mãe de Angelina, portanto, se é evidente a discordância do que observa, em relação à teoria, também é evidente a importância de considerar que, agora, os bebês “existem já dentro da barriga”, o que também “é uma coisa diferente” das concepções aceitas até algumas décadas atrás. Poderíamos pensar, portanto, que as “trocas” observadas entre bebês nos encontros, por um lado podem relacionar-se à permissão de seus cuidadores quanto ao contato com este “outro” que constitui o grupo, mas, por outro lado, podem também demonstrar um fenômeno moderno no qual, ao serem concebidos como sujeitos já anteriormente ao nascimento, os bebês são inseridos na cultura bastante precocemente e, com isto, mostram-se mais aptos à socialização, já com alguns meses de vida, diferente do que ocorria anteriormente.

Mãe da Angelina: Então, eu acho que esta coisa, assim, do nome, tudo, né? Do bebê. De dizer: “Bah! Nós estamos fazendo tal coisa”, ou... Ou saber que ela está ouvindo, dentro da barriga. E, depois que nasce, estas coisas, assim, eu acho que isto faz diferença, no momento de socialização da criança.

Ana Paula: É, a criança já está inserida muito antes...

Mãe: Claro que eles vão ter o desenvolvimento deles igual, de não querer emprestar os brinquedos, de querer o brinquedo que o outro está brincando...

Ana Paula: Se comportando de uma forma própria da idade, né?

Mãe: Mas que tem uma modificação, tem, porque não é aquela coisa... Eles não ficam mais enfaixados, né? Até a coluna está reta, para eles poderem se mexer. Então, eu acho que isso é uma coisa, assim, que a gente vai notando a diferença na coisa de, como também a mãe, não sei se a mãe, mas a família inteira, vai podendo autorizar esse bebê a crescer, assim.

Como ressalta esta mãe, portanto, as diferenças entre os atuais costumes e concepções sobre os bebês, em relação à antigas práticas como enfaixá-los, resultam em uma

“autorização” por parte da mãe “e da família inteira” de que possam “crescer”, inserindo-se em sua cultura já com a nomeação, e a fala que lhes é dirigida ainda “na barriga”. Se fala com e deste bebê, portanto, antecipadamente, em relação a outros momentos da história, atribuindo-lhe, ainda durante a gestação, nome, sexo, capacidades como audição e visão, etc.

Cabe ressaltar, neste ponto, que o início dos encontros, no projeto, é marcado pelo cumprimento aos bebês, mencionando o nome de cada um. Portanto, ainda que proporcione intensas trocas entre mães, não podemos desconsiderar os efeitos do grupo sobre os bebês, possibilitando-lhes, assim como às mães, a inclusão em um contexto social, que à partir de determinado momento, passa a compartilhar experiências, canções e histórias. Tal fato também pode ter influências sobre a “socialização” descrita pelos participantes, já que, uma vez autorizados a explorar o ambiente e estabelecer contatos, os bebês também deixam de ser “só das mães”, como descreve a mãe de Angelina, passando a ser também participantes de um grupo, com o qual compartilham, dentro e fora dos encontros, uma pequena parte de sua história. Poderíamos pensar, talvez, em um atravessamento pelo Outro, a partir do outro que frequenta os grupos.

Referindo-se a uma das mães, com a qual ela e a filha costumam comparecer aos encontros, e sua provável saída do grupo, a mãe de Laura diz:

Mãe: Pois é, eu estou rezando pra que ela fique, porque aí fica uma coisa também, a gente vem juntas, sabe? É gostoso. É uma coisa que a gente tem também. Até... É uma outra coisa que, também, pode achar que não é o objetivo, mas também acontece, é um assunto, é um vínculo que eles tem entre eles, mesmo fora da aula de música. Eles têm uma coisa em comum. Quando eles se encontram, né?

Ana Paula: Tem história, né?

Mãe: Exatamente. Eles têm alguma coisa em comum, então... Tem uma atividade.

A “coisa em comum”, referida por esta mãe, e que parece caracterizar a participação dos bebês em um grupo, é evidenciada na composição de uma mãe do Grupo 6, substituindo a letra da canção “Indiozinhos” por um texto incluindo os nomes de todos bebês participantes do grupo e descrevendo algumas das atividades realizadas nos encontros:

Os Seis Amiguinhos

1, 2, 3 amiguinhos,

4, 5, 6 amiguinhos.

*Todos estão ouvindo música,
ó, que alegria!*

*Jonas, Bernardo, Anderson e Fábio,
são aqui os menininhos.
Batem tambor e ouvem histórias,
estes amiguinhos.*

*As meninas são Fernanda,
Isadora e Heloísa.
Gostam também das historinhas,
e andam de trenzinho.*

*1, 2, 3 amiguinhos,
4, 5, 6 amiguinhos.
Todos são bem espertinhos,
ó, que alegria!*

O “vínculo” descrito pela mãe de Laura é evocado na letra desta canção, criando, a partir dos nomes de cada bebê, subgrupos de “menininhos” e “meninas” que formam “os amiguinhos”. Cabe salientar que a canção mencionada foi alegremente recebida pelo grupo, e cantada em vários momentos até o final do módulo, quando deixou de ser utilizada devido à inclusão de novos membros, que marcou o início do semestre letivo seguinte.

Se a interlocução entre mães e as trocas entre bebês mostram-se evidentes nos relatos das mães, chegando mesmo a criar sentimentos grupais como os evocados na canção acima, a participação nos grupos parece estimular também um novo olhar dos cuidadores sobre seus bebês, muitas vezes justamente à partir do espelhamento proporcionado pelo olhar do outro, quer seja este outro cuidador ou uma das coordenadoras. Como conta a mãe de Angelina, na *entrevista individual*, a participação em um grupo, em estreito contato com outras mães e bebês, possibilitou-lhe algumas reflexões sobre sua relação com a filha. Após abordar a importância da participação de ambas no projeto, para a constituição da filha como sujeito e para que a visse já não mais como estando “dentro” de si, relatada em outro momento, esta mãe diz:

Porque eu, várias vezes, eu vi mães com os bebês, e daí, quem está de fora enxerga: “Bah! Olha aí, será que ela não se dá conta que ele tem fome?” Ou “Será que ela não está se dando conta que talvez seja a fralda?”, Ou que “é cólica”? Pra quem está de fora, é muito fácil olhar determinadas coisas, que quem está no meio, não vê. Não vê como uma crítica, entende? Não nesse sentido. Mas assim de como, não adianta, a gente transfere a coisa do saber ou do...

Em seu discurso, a mãe de Angelina evoca, ao mesmo tempo, a experiência de “ver de fora” e, podemos pensar, “ver-se de fora”, não apenas através do olhar de outras mães, mas também das coordenadoras, a quem, inevitavelmente, “transfere” a “coisa do saber”. Neste trecho, esta mãe parece referir-se à função imaginária do coordenador de um grupo, uma vez que a este são atribuídas observações que, na realidade, partem de si mesma, evocando mecanismos de identificação. Ao mesmo tempo, este “papel de espelho” do coordenador, pode representar, para determinados membros do grupo, uma possibilidade de tomada de consciência de sua própria posição, permitindo deslocamentos em relação a esta e abrindo espaço para o simbólico. Ao não tomar de forma unívoca canções, narrativas e comentários, permitimos a entrada em cena da história destes bebês e suas famílias, com todos os traços que a caracterizam e, desta forma, a construção de sentidos, à partir de cada um dos elementos trazidos, em relação a esta história.

Para que tais processos possam estabelecer-se, é necessário que se desenvolva no grupo uma espécie de “espaço potencial coletivo”, onde elementos individuais e grupais possam gerar criações, recriações e, com estas, re-significações de alguns aspectos. Neste ponto, a importância de “estar à vontade” no grupo, trazida em vários momentos pelos entrevistados, como demonstra este fragmento da *entrevista individual* com a monitora que acompanha Carolina:

Ana Paula: De um modo geral, assim, como é que tu te sentiste no curso?

Monitora que acompanha Carolina: Bem à vontade. Eu acho assim, vocês se relacionam bem com as pessoas, deixaram as pessoas bem à vontade.

Talvez ao sentirem-se “à vontade”, como relata esta monitora, os membros do grupo possam autorizar-se à expor determinados aspectos de sua história, nos *momentos de observação*, socialização de canções ou mesmo criações, como exemplificado na canção “Os seis amiguinhos”. Neste ponto, a receptividade do grupo parece um elemento fundamental, como menciona a mãe de Lucas:

Ana Paula: Como que tu te sentiste durante as aulas, no grupo?

Mãe: Muito legal, eu gostei, as mães e avós, que estavam presentes...

Ana Paula: Esse grupo tinha muitas avós...

Mãe: Era um pessoal querido, simpático, todo mundo muito receptivo, eu gostei.

Se para a mãe de Lucas esta “receptividade” contribui para que a experiência seja prazerosa, podemos pensar que também pode estar relacionada à

importância de sua participação no grupo para a “reaproximação” do filho após a depressão, já que lhe permite ficar “à vontade” e, com isto, resgatar a espontaneidade na relação, sentindo-se acolhida e aceita.

Por outro lado, no caso específico das monitoras, este “estar à vontade” também pode contribuir para o estabelecimento dos laços com o bebê, possibilitando-lhes assumir, durante os encontros, a função materna, e dirigir ao bebê um investimento que permitirá percebê-lo de forma diferenciada, conhecendo algumas de suas características e habilidades, até então inesperadas, como relata, em outro momento, a monitora que acompanha Débora, emocionada ao observá-la batendo palmas, “ali”, pela primeira vez. Em relação a seus sentimentos, durante os encontros, esta monitora relata, no questionário final:

Fomos muito bem recebidas pelos demais membros do grupo e pelas coordenadoras, o que nos fez lamentar as aulas que não pudemos comparecer e nos faz felizes por sabermos que teremos a oportunidade de continuarmos a fazer parte.

Utilizando verbos conjugados na primeira pessoa do plural, que parecem incluir Débora em suas observações, esta monitora relata a satisfação com a recepção por parte do grupo, que, de certa forma, legitima a dupla e a relação estabelecida entre ambas. Por outro lado, esta monitora comenta a felicidade pela sensação de pertença, possibilitada ao “fazer parte” de um grupo. Na *entrevista individual*, esta monitora aborda mais detalhadamente seus sentimentos em relação à participação no projeto:

Ana Paula: E como tu te sentiste durante as aulas?

Monitora que acompanha Débora: Eu me senti muito bem...

Ana Paula: E teve alguma coisa de que tu não gostastes?

Monitora: Que eu não gostei..? Olha, não me lembro de nada ...

Ana Paula: Alguma sugestão?

Monitora: Não teve nenhum dia, assim, que eu me lembre, assim, que eu tenha saído insatisfeita, ou que eu tenha saído não gostando. Eu não sei, assim, eu não estava esperando nada, eu acho assim, foi além da minha expectativa, sabe? Não sei se é falta de imaginação minha, que eu poderia imaginar coisas melhores, mas eu não imagino, eu acho assim, eu acho assim, eu senti assim, firmeza, senti confiança em vocês e eu gostei de tudo, sinceramente, gostei mesmo, achei que tudo foi, assim, tudo elaborado, nada foi, assim, por acaso, acredito que vocês tenham se planejado, né? Eu senti isso, houve um planejamento...

Para esta monitora, “sentir-se bem” parece estar relacionado à “recepção” do grupo, que lhe permite “fazer parte”, e ao fato de perceber, nas coordenadoras, “firmeza”, o que desperta a “confiança”, em um ambiente em que há “planejamento”, ou poderíamos

pensar, um ambiente estruturado. Talvez esta articulação entre possibilidade de expressar-se, em um espaço em que se “sintam bem”, e a realização de atividades “elaboradas” por coordenadoras nas quais são depositados confiança, firmeza e um saber, como menciona a mãe de Angelina, possa estar relacionada à possibilidade de criação do espaço potencial, onde bebê e cuidador podem realizar trocas significativas. Isto porque, por um lado, o espaço é percebido como “confiável” e, ao mesmo tempo, permite que os sujeitos, ao sentirem-se “à vontade” possam expressar-se espontaneamente.

A posição assumida pelos coordenadores, permitindo a cada sujeito expressar-se e encontrar um lugar neste grupo, mostra-se, portanto, fundamental, para que também este sujeito possa situar-se em relação a seu bebê, como demonstra a mãe de Angelina:

Agora eu me lembrei dos sentimentos e impressões, mas não era isso. Que eu estava pensando assim, na coisa do... Do papel de vocês, no momento, assim, das divisões de vocês, né? De como, assim... Eu não sei como é que é um grupo coordenado por ti, Simone, até porque a Ana Paula que coordenava mais, mas assim, basicamente, ficava na figura dela. Mas uma coisa assim, de um jeito, que em vários momentos, eu acho que foi muito legal pra mim, daí eu pensei: “Que interessante, ali eu não era uma profissional da área”. Entende? Eu era só mãe.

A existência de um coordenador, centralizando em sua “figura” as projeções realizadas pelos participantes, parece permitir, portanto, sentimentos em relação à participação no grupo, que possibilitam “tranqüilidade” e permitem que cada participante seja “só mãe”. Ao mesmo tempo, ver-se “de fora” e, por outro lado, ver a filha “fora” de si, como um sujeito, à partir do olhar do outro, permite que Betânia possa refletir sobre sua posição como “mãe”, possibilitando à filha, ou não, determinadas experiências:

Tu vais e manda ver, né? Aí, tu largas um monte de brinquedos, eles querem o chinelo. Daí tu pensa: “Bah!”. Eu acho que isso me ajudou a dizer muito menos não pra minha filha, né? Porque eu digo: “Não!” Daí eu penso: “É perigoso?” Se não é perigoso, eu é que tenho que ter o saco de ficar do lado dela. Se ela vai mexer no som, não é perigoso ela mexer no som. Ela pode quebrar, porque ela não sabe. Mas, então, eu tenho que ficar do lado dela, mostrando pra ela como é que a coisa funciona. Não que ela vá entender. Mas ela fica sabendo que ela pode mexer naquilo acompanhada, entende? Assim, mais ou menos. A Net não é coisa de criança. Não, não é. Mas quer coisa mais divertida do que ela apertar um botão e de repente olhar para cima e, aconteceu alguma coisa ali? Eu posso ficar dizendo: “Não mexe na Net! Não mexe na Net! Não mexe na Net!” Ela não vai mexer na Net, lá pelas tantas. Mas ela nunca vai poder apertar e ver que está mudando o canal de cima, entende? Ela cai e bate com a cabeça. Eu não estou toda hora atrás dela! Teve uma semana, que ela ficou com dois galos, que não saíram dali. Mas, vamos fazer o quê? “Filha, levanta e vai de novo”. Entende?

Porque, “tá, passou, doeu, mas passou, vamos fazer o quê?” Faz parte, vai ter que cair. É melhor que ela aprenda que dá pra levantar, depois que cai, do que ela não conseguir cair, né? Acho que isso é pior...

Uma vez que passa a perceber a filha como separada de si, esta mãe pode também suportar que vivencie diferentes experiências, correndo riscos inerentes ao processo de desenvolvimento, independização e, certamente, constituição como sujeito. Nesta perspectiva, “melhor que aprenda que dá pra levantar, depois que cai, do que ela não conseguir cair”. Ainda que com “quedas” pelo caminho, podemos pensar, portanto, que certamente Angelina poderá explorar seu ambiente, “de um jeito mais livre”, como menciona sua mãe em outro momento, discutido posteriormente.

Podemos pensar, portanto, no outro que frequenta os grupos, através dos coordenadores e demais membros, como representantes do Outro, possibilitando, por um lado, a separação entre mãe e bebê e, por outro lado, a formação de laços com a cultura, ao devolver aos participantes a leitura do “social” sobre suas atitudes. A mãe de Angelina completa suas observações sobre a importância da relação com as coordenadoras, comentando:

Então, em vários momentos, algumas coisas, assim, que cada uma de vocês falou, me fez pensar no jeito que eu estava agindo com a minha filha. Daí, aquilo corrigiu, entre, eu vou dizer entre aspas, mas corrigiu alguma coisa. O que me faz pensar muito em prevenção, né? Que é uma coisa assim, que eu ia me dar conta. Mais cedo ou mais tarde, as mães se dão conta. Às vezes caem milhões de vezes antes. Se dá para cair menos, que bom.

Como a filha, portanto, a mãe de Angelina sente-se, à partir da maneira como se percebe no grupo, autorizada a “cair”. Por outro lado, refere-se ao “dar-se conta”, evocando, talvez, sua percepção sobre a filha como sujeito, que “corrige alguma coisa”. Sua menção a possibilidade de colocar esta palavra “entre aspas”, porém, faz-nos pensar que “correção”, neste caso, não está relacionado a “erro”, mas a um “dar-se conta” que, “mais cedo ou mais tarde” ocorre e possibilita a descoberta do bebê como um ser separado de sua mãe.

Com base nessas observações, parece-me que, se os cuidados para não causar prejuízos à relação da dupla cuidador-bebê forem respeitados, a atividade musical,

desenvolvida em grupos, pode representar um momento importante para ambos e, até mesmo, funcionar como um facilitador de certos aspectos da relação.

É preciso considerarmos, entretanto, que este “dar-se conta” a que refere-se a mãe de Angelina, visto por ela como algo que “mais cedo ou mais tarde” acontece, é um processo natural no desenvolvimento “normal”, permitindo a separação entre mãe e bebê, mas pode não ocorrer no caso da patologia. Neste caso, a mãe pode não se “dar conta” de que o bebê já está apto a, progressivamente, separar-se dela ou, em casos extremos, como uma depressão severa, sequer se “dar conta” de que o bebê existe e está ali.

A menção desta mãe à prevenção, como algo que, neste momento, “corrige entre aspas”, portanto, sugere a importância da intervenção precoce, já que, neste momento inicial do desenvolvimento, ainda podemos resgatar determinados aspectos da relação através da estimulação à espontaneidade e investimento no bebê. Neste caso, não é necessário a intervenção *a posteriori*, como normalmente presenciamos na clínica, mas no momento próprio de constituição do sujeito, desenvolvimento de certas capacidades do bebê, etc. Cabe ressaltar, quanto a isso, que embora diversas proposições tenham sido criadas sobre os transtornos do desenvolvimento, apontando-lhes as mais diversas etiologias, a intervenção precoce, como salientam Trevarthen e Aitken (2001), é considerada de forma unânime o melhor caminho para minimizar os déficits apresentados pela criança afetada.

Nesse sentido, a participação nos grupos pode, como menciona a mãe de Angelina, funcionar até mesmo de forma preventiva, especialmente se pensarmos nas crianças institucionalizadas, que vêm sendo encaminhadas por apresentarem um desenvolvimento aquém do esperado para sua idade.

Sobre esse ponto, dois aspectos me parecem importantes. O primeiro diz respeito ao lugar atribuído ao bebê por quem o acompanha e, neste momento, a criação e escolha de canções vêm se mostrando essenciais, como discutiremos mais aprofundadamente na próxima seção deste trabalho. Quando uma monitora consegue se expressar ao bebê que acompanha, cantando “Meu coração, não sei por quê, bate feliz, quando te vê...”, por exemplo, parece dirigir a este bebê um investimento que o torna importante, valorizado, e antecipa possibilidades futuras.

É evidente, entretanto, que se tal investimento é fundamental para as crianças institucionalizadas, o é para todos os demais bebês envolvidos. Neste sentido, penso

que a inserção nos grupos pode fornecer a alguns pais momentos em que o bebê passa a ser percebido como dotado de habilidades inesperadas, como ouvir a uma história atento e, por outro lado, como um sujeito, como menciona a mãe de Angelina. Neste ponto, a importância das atividades musicais, quando tão estreitamente relacionadas à história e desejo dos pais e, conseqüentemente, ao entremear a relação mãe-bebê, na constituição deste enquanto sujeito, como demonstra, por exemplo, a mãe de Laura, na *entrevista individual*:

E, até, eu acho... eu acho não, eu tenho certeza, eu vou procurar manter ela dentro da música. Porque eu acho que é um caminho para ela, que ela vai, ela tem. Eu vou, assim, claro, a gente não pode direcionar, né? Mas como é uma coisa que a gente já percebe que é o gosto dela, tudo, que for em termos de música, eu vou procurar.

Uma vez sendo “gosto” de Suzana, que propicia à filha importantes momentos através da música, é muito possível que Laura não abandone este “caminho”. Embora esta mãe abra espaço para que o desejo da filha possa advir, neste momento ainda é o seu desejo que, através das marcas que imprime com estes significantes, traça um esboço do caminho que Laura, no futuro, poderá optar ou não por seguir. Sobre isto, Coriat (1997) lembra que é em função do desejo dos pais que se constrói o lugar simbólico onde o bebê é situado e, se este desejo não é dirigido ao bebê, encerra-se ou torna-se extremamente diminuída a possibilidade de que esta criança venha a tornar-se sujeito do desejo, portador de uma palavra própria.

“Sujeito do desejo” são os termos escritos que, em uma linguagem mais cotidiana, implicam uma criança que quer brincar e fazer travessuras, diferentemente de um puro corpo domesticado; condição para que essa criança alguma vez se transforme em um adulto com responsabilidade e consciência de seus atos, com uma vida de intercâmbios sociais, com seus próprios desejos e com uma construção própria do caminho para atingi-los (...) (Coriat, 1997, p. 134).

Faz-se necessário, aqui, pensarmos no conceito de violência primária, introduzido por Aulagnier (1979) para designar o discurso antecipador da mãe, porta-voz do desejo do bebê, concernindo-o, ainda que como violência, necessário para que este ocupe um lugar simbólico no desejo dos pais e, portanto, para sua estruturação. Para que Laura venha a fazer opções, no futuro, construindo o caminho de que fala Coriat (1997), é preciso que a mãe, neste momento, possa, apesar da preocupação em não “direcionar”, oferecer-lhe suas

próprias opções, expectativas e sonhos, criando para a filha um lugar simbólico em seu desejo.

Sobre a importância deste processo, Coriat (1997) ressalta, por exemplo, que hoje sabe-se que a maior parte dos casos de autismo ou psicose não está relacionado a problemas orgânicos, mas sim ao lugar que foi atribuído pelo Outro à criança. Lembra ainda, que um sujeito do desejo é evidenciado em uma criança capaz de brincar, fazer travessuras, criar e, no futuro, tornar-se um adulto capaz de uma vida saudável. E que, partindo do momento em que é falado pelos pais, já desde o ventre, como salientam as mães em alguns momentos das entrevistas, possa falar de si. Capaz de explorar o mundo de uma forma mais livre, como deseja a mãe de Angelina para a filha, ou buscar seu próprio caminho, como nos faz pensar a mãe de Laura.

A mãe de Lúcia, na *entrevista individual*, descreve a importância deste processo, permitindo que os filhos, partindo do “encaminhamento” dos pais, possam vir a constituir seus próprios caminhos:

Mãe: Até um tempo, tu encaminhas, é claro, se vai virar ou não, sei lá o que, tu não tens condições, porque a vida é maior do que tu, né? Mas se tu queres encaminhar, e se ela é uma pessoa que é inteligente, que consegue ter percepção, ela vai...

Ana Paula: Acho que, no começo, tem que ser assim, mesmo. Tu encaminhas pra onde tu queres, depois ela vai ver, disso, o que é que ela quer.

Mãe: Claro, daí decide.

Para crianças como Luciano, Laura, Angelina, Débora, Carolina, Vânia, Lucas e Lúcia, a música pode ser, portanto, uma parte importante destes “encaminhamentos”, uma vez que, seja através da melodia materna que caracteriza o manhês, do canto, da dança, do contato e manejo de instrumentos musicais, da audição de canções de ninar ou de outras formas significativas para seus pais, mostra-se importante na constituição do lugar simbólico do bebê, possibilitando que seja inserido na rede de significantes que compõe a história familiar, tornando-se também importante em sua própria história e constituição como sujeito desejante.

Se os aspectos mencionados parecem importantes, ao buscarmos formas de compreender os efeitos das atividades musicais com bebês, um segundo ponto me parece fundamental, ao pensarmos não apenas nos efeitos que advêm como consequência destas

atividades, mas em sua função lúdica e, neste sentido, importante pela possibilidade de oferecer um espaço onde as mães, ou responsáveis, podem brincar com seu bebê.

A questão do brincar, como atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, vem sendo estudada por muitos autores (Winnicott, 1975; Lebovici, 1985; Rodolfo, 1990; Coriat, 1997; Jerusalinsky, 1999), alguns dos quais abordaremos aqui.

Como um dos principais defensores da sua importância, Winnicott (1975) discutiu amplamente suas funções. Entretanto, ressaltou que, a despeito de muitos trabalhos que enfatizam sua utilização em outros sentidos (como instrumento de expressão e elaboração na psicanálise infantil, por exemplo), o brincar deve ser considerado fundamental por sua importância como atividade em si mesma. Neste sentido, podemos observar que muitas mães que aproveitam bastante os momentos proporcionados pelos encontros, esperam destes apenas um momento lúdico com seus filhos.

Reforçando estas idéias, Winnicott (1975) propõe, portanto, que seja repensado o processo que coloca o brincar em funções que poderíamos dizer terapêuticas, pensando-o antes como atividade natural da criança:

É a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (p. 63).

Para o autor, o brincar é essencial não apenas para a criança, mas também ao longo de toda a vida, idéia que desenvolve em articulação com sua forma de compreender a criatividade e os conceitos, introduzidos por ele, de “objeto transicional” e “fenômeno transicional”, já discutidas anteriormente. A partir do que coloca Winnicott, podemos pensar que as atividades musicais, enquanto atividades lúdicas, podem ser relacionadas aos aspectos de saúde que mencionávamos anteriormente.

Coriat (1997) reforça estes aspectos, salientando que o brincar é fundamental ao pensarmos na maneira como se “produz” uma criança. A autora considera, quanto ao processo de separação da mãe, que a criança pode “brincá-lo”, tornando-se conseqüentemente também uma criança “brincada” pelo outro. O brincar está relacionado, então, à busca de prazer e de gozo, enquanto encontro com o objeto que ocupa o lugar deixado vazio pelo objeto da pulsão perdido. Apresenta-se, desta forma, como continuação

do processo iniciado com os objetos transicionais, sendo talvez mesmo “transicional”. É, ao mesmo tempo, uma forma escolhida pela criança de se apropriar dos significantes pelos quais foi marcada.

Exemplos disso, evidenciados em vários momentos relatados pelas mães e cuidadoras, ou observados através das gravações em vídeo, são as inúmeras brincadeiras estabelecidas pelos bebês, tanto com suas mães, como com outros bebês, ou mesmo individualmente, através dos sons, das canções, da exploração dos instrumentos musicais e dos movimentos do corpo, como encontramos neste fragmento da entrevista da mãe de Lucas:

Daí, eu achava engraçado, eu cantava e ria para ele do sapo, depois que ele começou, assim, eu cheirava o pezinho dele, fazia que ele tinha chulé e agora, até hoje, a gente canta, quando vai dar banho, eu canto para ele, eu gosto da música. Daí eu canto, ele acha engraçado aquilo.

O prazer proporcionado a Lucas através do canto materno, articulado à brincadeira envolvendo a música “O sapo não lava o pé” adquire aqui um caráter lúdico e, talvez, a função transicional que menciona Coriat (1997). Parece evidenciar, portanto, que, de fato, a mãe de Lucas consegue, como diz, “superar” a depressão, estabelecendo com o filho formas de relacionamento que incluem a atividade lúdica, espontânea e criativa, que caracteriza o espaço potencial. Cabe lembrar que, relacionando o brincar ao objeto transicional, Jerusalinsky (1999) o situa como representante do *objeto a*, enquanto sombra de um objeto ausente, recoberto mais extensamente neste lugar de intersecção entre Simbólico e Imaginário e, desta forma, chamando de modo imperativo outros objetos a ocuparem este lugar.

É importante lembrarmos, em relação ao brincar, que sua existência ou ausência, pode ser um elemento importante para diagnóstico de transtornos no desenvolvimento infantil. Relacionando este aspecto a importância do desejo dos pais, Coriat (1997) ressalta que, para que possa haver um sujeito, é necessário que possa haver um lugar vazio, preenchido pelo desejo dos pais a fim de que seja formada uma criança singular. A autora salienta, entretanto, que dizer que é necessário um lugar vazio para que se dê a constituição do sujeito, é diferente de dizer que há um vazio de lugar, pois, no primeiro caso, o que encontramos é um “vazio em um lugar preciso” (p. 30). A autora explica que a fórmula descrita por Lacan “um sujeito é o que um significante representa para outro significante”,

pode nos levar a pensar que é entre estes dois significantes, onde encontramos um pequeno “espaço em branco”, que podemos localizar o sujeito do desejo. A autora conclui estas idéias afirmando que, portanto, é possível reconhecermos um sujeito “ali onde não nos encontramos com uma marionete (...), crianças às quais nunca foi permitido lançar-se ao vazio que implica todo pulo” (p. 30). Nestas crianças, não podemos observar movimentos de criação, existentes quando há curiosidade e vontade de descobrir novidades. Como salienta a autora, através da psicanálise, podemos compreender que, para os seres humanos “toda viagem é um deslocamento pelas redes do significante, teias de aranha de contos e histórias onde a graça está em transformar-se sempre no protagonista. Não existe outro mundo do que aquele onde a palavra é intercambiada” (p. 27).

A partir destas observações, podemos pensar que as atividades musicais podem ter uma função importante tanto como uma atividade na qual o responsável pelo bebê pode demonstrar seu investimento, como enquanto atividade lúdica, na qual a dupla pode “brincar” sua ligação, separação progressiva e principalmente, vivenciar um momento de diversão conjunta.

Finalmente, ao considerarmos a importância das atividades musicais estabelecidas nos grupos enfocados nesta pesquisa, um terceiro ponto pode ser importante, quanto aos efeitos dos encontros, se pensarmos nestes também como um espaço onde determinados problemas apresentados pelos bebês poderiam ser detectados, possibilitando um encaminhamento adequado.

Nesse ponto, passa a ser importante o conhecimento de alguns parâmetros do desenvolvimento considerado “normal”. Mostra-se fundamental considerarmos o que diz Coriat (1997), ao abordar aspectos neurológicos e psicológicos do desenvolvimento do lactente. A autora lembra, por um lado, que é necessário ter-se em conta uma variação individual quanto ao período de aparecimento de certos comportamentos e aquisições. Ao mesmo tempo, entretanto, é preciso lembrarmos que essa variação deve ocorrer dentro de certos limites, sendo importante, por isso, estarmos atentos a fatores que podem ser percebidos como indicadores de dificuldades no desenvolvimento do bebê. Se tomarmos o sorriso social, por exemplo, como sugere a autora, podemos encontrar uma variação conforme o bebê observado, sendo possível seu aparecimento já na sexta semana de vida, ou apenas na décima. Entretanto, seu não aparecimento até a décima segunda semana de vida, é um sinal importante de dificuldades, sendo então imprescindível que se investigue suas

causas. Fica evidente, portanto, a importância do conhecimento de aspectos sobre o desenvolvimento na infância e sobre cada momento específico atravessado pelas crianças.

Uma vez que parte dos bebês institucionalizados são encaminhados ao projeto por apresentarem dificuldades em áreas diversas, observadas por profissionais que os acompanham, tais aspectos parecem ainda mais importantes, uma vez que se torna imprescindível intervenções que possibilitem a estas crianças o estabelecimento de vínculos que permitam sua estruturação e sua constituição como sujeitos, auxiliando na prevenção de transtornos futuros, como a instauração de uma síndrome autística ou de déficits cognitivos, por exemplo. Sobre isto, Laznik-Penot (1997a) ressalta que o autismo pode ser considerado como

tradução clínica da não instauração de um certo número de estruturas que, por sua ausência, só podem desencadear déficits, de tipo cognitivo, entre outros. Quando estes déficits de tipo cognitivo se instalam de maneira irreversível, podemos falar de deficiência. Esta deficiência seria então a consequência de uma não instauração das estruturas psíquicas, e não o contrário (p. 35).

A autora salienta que é através da intervenção nos laços pais-criança (ou poderíamos considerar, no caso de crianças institucionalizadas, com seus cuidadores), visando a instauração destas estruturas, que se pode considerar uma possibilidade de prevenção, ressaltando ainda que sinais de transtornos de desenvolvimento graves podem ser percebidos já em bebês com poucos meses de vida. Entre estes sinais, a autora considera dois particularmente significativos: a ausência do olhar entre a mãe e o bebê, e o que descreve como o “fracasso do circuito pulsional completo” (p. 38). No primeiro caso, este não olhar pode estar relacionado à ausência da ilusão antecipadora que permitirá que advenha aí um sujeito. A autora acrescenta: “(...) o que chamo aqui *olhar*, é também o que permite à mãe escutar de início nos balbucios do bebê, mensagens significantes que ele fará mais tarde. Ver e escutar o que ainda não está para que um dia possa advir, é o que Winnicott chamava *a loucura necessária das mães*” (p.39). Já a não instauração do circuito pulsional completo acontece quando não se completam os três tempos do circuito pulsional descritos anteriormente.

Embora a etiologia da doença psíquica, em especial quanto ao autismo e a psicose, permaneça em aberto, pendendo entre aspectos psíquicos, como aponta Coriat (1997) ou prioritariamente orgânicos, como referem Trevarthen e Aitken (2001),

profissionais das mais variadas áreas parecem considerar, entre suas características, disfunções na relação bebê-cuidador, aí incluídas alterações na modulação de voz presente nos jogos estabelecidos, como ressaltam os autores acima citados. Estes autores mencionam, ainda, a importância da intervenção precoce, e citam os efeitos positivos da música na abordagem destes transtornos, descrevendo pesquisas que propõe sua utilização a partir de diversos enfoques.

Pelos aspectos expostos, parece-me importante pensar nas atividades musicais desenvolvidas nos encontros também como portadoras de aspectos preventivos, ou mesmo, em alguns casos, com caráter de intervenção precoce, quer possibilitando formas de “aproximação” entre determinados bebês e seus cuidadores, quer auxiliando na detecção das dificuldades mencionadas.

Mais uma vez, portanto, uma análise dos sentidos construídos nas observações realizadas pelos acompanhantes sobre os bebês me parece importante, bem como os elementos presentes nas escolhas de músicas e composições musicais elaboradas e apresentadas no momento da *Minha Música*, permitindo-nos supor que lugar simbólico é ocupado por este bebê em relação a seu cuidador, seja este mãe, pai, monitora, entre outros.

5. NA CRIAÇÃO E ENTOAÇÃO DE CANÇÕES, A COMPOSIÇÃO DO DESEJO

Se os aspectos estruturantes, lúdicos e preventivos são importantes ao compreendermos os efeitos da inserção dos bebês no projeto, as proposições sobre a importância do desejo, e sua relação com o circuito pulsional, mostram-se fundamentais ao avaliarmos as funções das atividades musicais, particularmente quando observamos as canções, escolhidas pelos cuidadores, para o momento de cantar para seus bebês. Neste sentido, mostram-se particularmente relevantes as composições dos pais para seus filhos, criando textos sobrepostos a melodias conhecidas, ou mesmo inventando novas canções. Que lugar é atribuído pelos pais, ao bebê, nestas composições? Que elementos estão envolvidos nestas criações? De que lugar falam os pais ao elaborarem estes textos?

Tomando alguns exemplos como ponto de partida, podemos observar que alguns parecem evocar através destas composições, um momento de identificação com a criança, cantando na primeira pessoa do singular: “o meu nome é Larissa...”. Tal enunciado, evidenciando um tempo em que a mãe ainda fala pelo bebê, pode estar relacionado ao papel de espelho da mãe, proposto por Winnicott (1975). Reformulando os postulados de Lacan sobre o estágio do espelho, enfatizando que “Lacan não pensa no espelho em termos do rosto da mãe do modo como desejo fazer aqui” (p. 153), este autor retoma o conceito, caracterizando-o como uma forma através da qual a mãe pode situar seu bebê, através do olhar que lhe dirige, demonstrando através deste os sentimentos que lhe desperta. Ao olhar para o rosto da mãe, o bebê pode, então, ver a si mesmo refletido em sua expressão, o que poderemos pensar como fundamental para a formação de suas identificações.

Da mesma forma, Lima (1995b) lembra que os sujeitos são ensinados a escutar o que está à disposição em sua cultura, aludindo a uma representação de mundo portada pela música, e enfatiza que este processo, aos seis meses de idade, já se encontra em pleno vigor. O autor cita ainda o conceito de espelho sonoro, introduzido por Anzieu,

considerado por este como anterior ao estágio do espelho de Lacan e situando-o, como o faz Castarède (2000), como o primeiro espaço psíquico existente.

Através destas canções, a mãe pode, portanto, estar demonstrando ao bebê o que ela sente ao lhe olhar, permitindo assim, que este possa construir uma percepção de si mesmo. Neste ponto, é importante lembrar as contribuições de Sabbadini (1997) sobre a proposição de Winnicott sobre o papel de espelho da mãe, acrescentando aos aspectos visuais do processo descrito pelo autor o que chamou de “echoing”, possibilitando a mãe o espelhamento do bebê através dos sons. A reflexão da voz e sons emitidos pelo bebê, evidenciando acolhimento a estes lhe possibilita, então, ouvir-se a si mesmo, processo essencial para o desenvolvimento de uma identidade auditiva individual. A autora enfatiza a importância de sons familiares, mentalmente ou vocalmente repetidos, nas experiências musicais de caráter transicional, salientando a importância do processo descrito na formação da capacidade de apreciação, composição e performance musical.

Também Castarède (2000) enfatiza o papel do “espelho sonoro”, possibilitando ao bebê escutar-se e ver-se diante da voz que emite. A autora ressalta a importância da voz no espelhamento que a mãe produz na relação com o bebê, expressando o prazer que sente na interação com este, e observa que as atividades vocais em eco favorecem as trocas entre ambos, representando momentos prazerosos e criativos. Considera ainda que entre os elementos de caráter transicional, podemos encontrar as vocalizações do bebê e o canto, enquanto prolongamento cultural da voz, passível de ser entendida como objeto transicional, primeira possessão “não eu”. Cantar, em um ambiente estruturado como as lições de canto ou, poderíamos pensar, as atividades musicais desenvolvidas nos encontros, seria, pois, uma forma de constituição do espaço potencial. Lembrando a divisão estabelecida pelo autor de três tipos de comunicação - silenciosa, explícita e intermediária - inclui o canto na terceira forma, da qual também fazem parte o jogo e a vida cultural.

Cabe salientar ainda, que pesquisas citadas por Trevarthen e Aitken (2001) apontam para algumas similaridades entre o manhês e a música, demonstrando ainda que os bebês são atraídos por canções e narrativas emocionais expressadas pela voz humana, engajando-se nestas interações e respondendo aos sentimentos musicais e poéticos expressados pela mãe com padrões rítmicos, movimentos do corpo, gestos, etc. Os autores comparam o manhês, nos diferentes períodos de desenvolvimento do bebê, aos andamentos musicais, observando que, em interações com bebês de seis semanas de vida, a alternância

dos turnos de fala caracteriza-se como um lento adágio, enquanto aos dois meses acelera para um andante ou moderato. Da mesma forma, observam que os jogos e canções utilizados pela mãe, à medida que o bebê mostra-se mais alerta e enérgico, tornam-se também mais vivos. Consideram, ainda, que as canções utilizadas pela mãe podem interferir na modulação do humor da criança e na maneira como interage com esta e acrescentam que, assim como na protoconversa, também nos jogos e canções a criança pode assumir o papel do líder.

A partir destas proposições, podemos pensar que as canções utilizadas pela mãe representam formas de relação com a cultura e a comunidade lingüística na qual o bebê está inserido, facilitando sua inserção e desenvolvimento da linguagem. Ao mesmo tempo, a entoação de canções compostas por uma mãe ou escolhidas especialmente para seu bebê, permite tanto o espelhamento visual, representado pelo olhar que lhe dirige concomitantemente ao canto, como através dos sons, traduzindo em música as percepções e sentimentos despertados pelo filho.

Algumas mães, em seu discurso, situam-se como se estivessem se dirigindo ao bebê, descrevendo-o ou construindo uma espécie de “declaração de amor” para o bebê: “Adriana, Adriana, que lindinha que é você”. Encontramos ainda, narrativas, relatos, que falam da criança na terceira pessoa, nem “como se fossem ela”, nem “para ela”: “O palhacinho convidou a Lucinha para passear...”. Existem ainda canções em que mais de um lugar é ocupado pela mãe e, conseqüentemente, pela criança. Ou seja, a mãe, em uma parte da canção, fala *sobre* a filha e, em outro momento, fala *para* a mesma: “E o dia amanheceu, Ivana então nasceu, tão linda, tão especial, presente celestial (...) vamos dormir, minha menina flor, obrigada Nosso Senhor”.

O que faz com que cada um dos pais assuma estes lugares ao dirigir-se ao bebê? Nesse sentido, chama a atenção o fato de que, muitas vezes, um bebê recebe mais de uma música, proveniente de “compositores” diferentes, como pais, babás ou avós, e uma delas torna-se, no decorrer dos encontros, mais importante. Como exemplo, temos uma música composta pela avó de um bebê do Grupo Piloto 2, que embora musicalmente mais elaborada do que a composta posteriormente pela mãe, foi descartada por esta última, ao finalizar a elaboração de sua própria canção. Que sentidos foram construídos em cada uma delas? Que significações foram construídas por esta mãe sobre o filho, em sua composição? Que motivos a levaram a descartar a composição elaborada por sua própria mãe para o neto? Se responder a estas questões nem sempre é possível, o que podemos é levantar alguns

pontos que favorecem a discussão e compreensão das implicações destes atos. Para esta mãe, por exemplo, talvez mais importante do que os sentidos construídos no texto, seja sua elaboração de um novo texto, permitindo a sua própria mãe situar o neto em uma canção para, em seguida, reapropriar-se da função materna estabelecendo uma composição para seu filho.

Se alguns aspectos da relação dos pais com seu bebê se tornam particularmente evidenciados nas composições dirigidas por estes aos filhos, também se fazem presentes na escolha de canções de contextos sociais e estilos diversos, realizada no decorrer dos encontros. Cabe salientar, neste sentido, que cada estilo ou canção ganha significado diferente para estes sujeitos, de acordo com sua história. Como nos mostra a mãe de Angelina, a mesma canção, para uma determinada mãe, pode representar uma declaração de amor, enquanto para outra evoca sentimentos desagradáveis:

Porque isso é uma coisa, eu acho, a “minha música” me impactou, em alguns momentos. Não de cantar pra minha filha aquilo naquela hora. Em alguns momentos, as músicas que determinadas mães escolheram pros seus filhos me impactaram, assim. Porque eu penso que jamais cantaria determinadas músicas pra minha filha. Mas eu pensei: “Bom, cada mãe tem a sua música com seu filho”. Algumas músicas que, pra mim, chegavam a ser melancólicas, né? Bom, teve uma que a Angelina até chorou. E a minha filha, nunca chorava em nenhuma música. E eu estava me sentindo mal, ouvindo aquilo. A mãe cantando pro bebê... Uma que foi de sofrimento, que não sei o que, que tal.

Se, por um lado, esta mãe evidencia a diferença de percepções sobre uma determinada canção e, concomitantemente, sua identificação com a filha, que “até chorou” frente à audição de uma música que a ela própria sou melancólica, por outro lado Betânia expressa o “impacto” causado “em alguns momentos” por esta atividade, quando o canto ganha importância fundamental.

Castarède (2000) aborda a importância do canto na relação da mãe com seu bebê, observando que, já na gestação, tendo em vista a capacidade auditiva do feto e a importância do ambiente sonoro e da voz materna, haveria excelentes possibilidades de transmissão desta. A autora salienta também a importância do canto na história da humanidade, lembrando a ênfase das atividades musicais vocais entre os gregos, para os quais a voz humana era a mais nobre de todos os instrumentos, e em todos os ritos do ocidente e oriente, que conferem à voz e ao som importância primordial. Analisando estas observações, ressalta que canto e música evocam a comunicação estabelecida entre mãe e

bebê, estando o discurso materno, retido como significativo pelo bebê, entre os fundamentos ontogênicos do discurso musical. Neste sentido, o manhês e a música, representada particularmente pelo canto, apresentariam similaridades, se devendo a isto, talvez, o prazer sentido por adultos em relação à música. Da mesma forma, ambos podem ser considerados como universais, observando-se que mesmo em sociedades altamente tecnicizadas, as mães cantam para seus bebês. Nas canções utilizadas, encontramos, por sua vez, como no manhês, inúmeras repetições de melodias e ritmos, o que pode estar relacionado ao feedback da mãe em relação ao bebê, utilizando estas repetições até receber pequenas respostas do bebê, através de gestos, olhar, etc.

Na atividade denominada *minha música*, os pais são solicitados a trazer uma canção que gostem de cantar para o seu bebê, apresentando-a com o acompanhamento do piano e, em um segundo momento, do restante do grupo. Surge, portanto, uma série de questões: nas músicas escolhidas pelos pais, quer recolhidas do repertório popular, das canções infantis ou compostas por eles mesmos, que sentidos são construídos? Que fatores estão implicados nesta escolha: preferência pessoal, relação da música com sua própria infância, ou outro momento de sua história, ser parte da “moda” atual, ou outros? Que “estilo”, em termos musicais, transparece nestas canções? Que relações têm com o que os pais “querem dizer” com a música? Ou seja, estas músicas abordam que tema? Manifestam afetos como amor, carinho, ambivalência, etc? Por outro lado, tais elementos estão implicados em quais fatores da relação dos pais com o bebê? Estilo e preferências destes? Gênero do bebê? Fato de ser ou não o primeiro filho? No caso das canções compostas para os bebês: Quem as compôs? Pai, mãe, avós, babá? Que função exerce essa pessoa na história desta criança?

A canções escolhidas pelos participantes do projeto para seus bebês, exemplificadas através das escolhas realizadas pelos cuidadores dos bebês especialmente enfocados na pesquisa, em articulação com os relatos sobre estas escolhas e o contexto que envolve estas canções, nos permitem tecer algumas considerações sobre o assunto. Uma análise discursiva destas canções e contextos, poderá trazer alguns elementos sobre estas muitas questões. A articulação entre a análise do discurso francesa, a psicanálise, e as demais disciplinas implicadas neste trabalho, permitirá identificarmos, também, alguns dos sentidos construídos pelos pais ao relatarem efeitos da atividade sobre o bebê ou abordarem sua

relação e dos filhos com a música, articulando seu discurso às canções que escolheram para cantar a seus bebês.

5.1 - A Canção de Luciano

Um exemplo da importância das canções escolhidas no momento da *minha música*, temos no relato da mãe de Luciano sobre a canção composta por ela para o filho, durante sua gestação, e o contexto em que se deu esta composição, adaptando uma melodia conhecida à letra que elabora (Anexo 5 – 1).

Embora não tenhamos, em relação a Luciano e sua participação no “Música para Bebês”, os instrumentos utilizados na coleta de informações quanto aos demais bebês enfocados nesta pesquisa, como os *momentos de observação*, a *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais das crianças* e *as entrevistas individuais*, neste relato de sua mãe, transcrito no Momento 1 da apresentação do bebê neste trabalho, vemos alguns dos aspectos essenciais a serem abordados ao pensarmos na constituição do sujeito. Podemos perceber também diversos fatores fundamentais ao desenvolvimento de um bebê, implicados no discurso desta mãe, atravessado por formações discursivas provenientes de várias instituições sociais, como a escola e a medicina. Em relação a isto, é interessante observar que Orlandi (1998) considera que o sujeito se filia à memória discursiva através de sua inserção em discursos que vão constituir os processos discursivos e, neste sentido, as filiações realizadas pela mãe de Luciano parecem inscrever também ao filho na cultura que o cerca, já antes de seu nascimento.

Ao falarmos em práticas discursivas e propormos uma análise do discurso, consideramos o termo “discurso”, na perspectiva que nos aponta Orlandi (1994), mencionada anteriormente, onde é relacionado não apenas à constituição dos sujeitos, mas a sua exterioridade, uma vez que a língua só pode significar através de sua inscrição na história, considerada pela autora como filiação.

Podemos observar, neste relato, os sentimentos, angústias e desejos presentes durante o período de gestação, com o respectivo investimento que começa a ser dirigido ao bebê neste momento e permanece após seu nascimento, podendo ser compreendido como um elemento tão importante na sua constituição como sujeito.

Paralelamente, chama a atenção também as falas da mãe de Luciano em que coloca-se no lugar de aluna, mencionando a “lição de casa” que cumpriu e a qual, no entanto, não lhe deu trabalho, pois já havia sido elaborada anteriormente à solicitação da tarefa:

Eu tenho a tarefa de casa. Quer dizer, não é que eu fiz, eu já tinha, você falou “não precisa criar”, eu tinha... Foi assim: dá para falar?

Nestas frases que introduzem seu relato, a mãe de Luciano posiciona-se como estudante cumpridora da tarefa de casa e, ainda que em tom de brincadeira, filia-se ao discurso escolar. Num exemplo de heterogeneidade mostrada no discurso (Authier-Revuz, 1990), esta mãe utiliza, em seguida, a expressão “quer dizer”, que a autora (Authier-Revuz, 1998) inclui ao levantar a questão da modalização autonímica, considerando-a como uma das formas de auto-representação do dizer situada no conjunto de estruturas de reformulação de um enunciado, uma forma sem elemento autônimo ou sem elemento metalingüístico unívoco. Após a utilização desta expressão, que se segue à menção da “tarefa de casa”, a mãe de Luciano complementa que esta havia sido elaborada antes de sua solicitação. Sua referência a uma fala da professora, em uma citação direta, “não precisa criar”, por outro lado, parece ser utilizada como forma de autorizar-se a trazer para o encontro uma música elaborada antes da solicitação da tarefa, demonstrando ainda um respeito ao cumprimento das normas estabelecidas para a realização da “tarefa de casa” e também ao lugar ocupado pela professora, no momento em que pede autorização para falar.

Na frase seguinte, utilizando o advérbio de tempo “quando”, a mãe de Luciano situa seus interlocutores no tempo, levando-nos concomitantemente a dois períodos de sua gestação: o momento em que soube que estava grávida e, posteriormente, com doze semanas, quando realizou uma ecografia.

Quando eu soube que eu estava grávida, daí, com doze semanas, eu fiz uma eco.

Ao mesmo tempo, já nesta primeira fase de seu relato, a mãe de Luciano introduz a “eco”, um elemento proveniente do discurso médico, o qual vai permanecer ao longo de todo o relato, até o nascimento do bebê. É preciso compreendermos, que a gravidez remete a gestante à modificações corporais, às quais fica “submissa”. Lebovici (1987) analisa a importância dos cuidados médicos dispensados à gestante, com as possíveis

influências das atitudes do corpo médico sobre os sentimentos e expectativas da mãe, e aborda as influências da ecografia sobre as representações imaginárias construídas por esta sobre seu bebê. O autor considera que as mães a percebem de formas variadas, mas geralmente como uma possibilidade de saber, antecipadamente, o sexo do bebê. Concordando com estas afirmações, podemos perceber que, de fato, nesta primeira menção à ecografia, a mãe de Luciano parece encontrar mais do que um elemento para sua segurança e controle de sua saúde e do feto, algo que lhe permite, talvez pela primeira vez, atribuir a seu bebê um sexo:

Não apareceu o sexo. Daí a pessoa falou assim: “Ah, vai ser uma menina, quando a gente... com doze semanas já dá para ver e ... e não apareceu”.

Chama a atenção, que a atribuição de um sexo ao bebê se faz pela ausência: “Não apareceu o sexo”. Esta ausência, a partir da citação indireta que alude ao médico ou médica, (que, neste momento, em oposição ao bebê, fica “dessexualizado” – a pessoa), é utilizada pela mãe de Luciano como uma indicação de que seu bebê poderia ser uma menina, uma vez que com doze semanas “já dá para ver”, o que parece ser uma referência aos órgãos genitais masculinos do bebê. É interessante mencionar, neste ponto, que para Lacan (1995), a criança do sexo feminino é caracterizada justamente por não ter o falo, que adquire importância exatamente pela ausência.

Em relação à possível inibição em mencionar a ausência do pênis no bebê, podemos observar o fato de que a mãe de Luciano inicia a frase incluindo-se, “quando a gente...” e modifica a frase, finalizando-a de forma mais impessoal: “com doze semanas já dá para ver e... e não apareceu”.

Em suas frases seguintes, esta mãe relata sua menção da descoberta do sexo do bebê ao marido, incluindo, pela primeira vez, o pai de Luciano no relato:

Daí eu fui para casa, meu marido falou assim: “Será que é menina?” “Ela disse!”, eu falei assim, né?

Nestas frases, a mãe de Luciano parece atribuir um saber ao discurso médico, respondendo a pergunta do marido com a afirmação feita pela profissional que realizara a ecografia: “ela disse”. A atribuição deste saber à medicina, pode estar relacionada também à visão social creditada ao médico. Esta visão pode ser relacionada por nós ao

conceito de ideologia abordado por Orlandi (1994), pois como “imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência” (p.56), a ideologia marca a necessidade de abordarmos também, em uma análise, as formações imaginárias que são constituídas a partir do discurso, no caso, a imagem do médico, como alguém que se “disse”, deve estar certo sobre o que enunciou. É interessante observar que este saber, atribuído ao profissional do campo da medicina, transparece também no discurso da mãe de Lucas, quando relata o parecer do pediatra do filho sobre o efeito “calmante” da música em relação aos bebês.

Por outro lado, se o discurso da mãe de Luciano remete a uma atribuição de saber à médica, o tom em que é proferido, parece indicar claramente certa dúvida. Podemos supor, talvez, que tal dúvida deva-se ao seu desejo por um menino. O que pode transparecer aqui, é uma ambivalência entre uma filiação ao discurso da medicina, que lhe diz que seu bebê será uma menina e, por outro lado, seu próprio desejo, que põe em questão o saber médico. Nesta frases, ainda, podemos ver, através da palavra “né”, utilizada em forma de interrogação, uma inclusão dos interlocutores em seu discurso. Ao mesmo tempo, podemos perceber também, nesta parte do relato, a emoção que acompanha a lembrança do momento em que a mãe de Luciano pode atribuir um sexo ao seu bebê. Podemos observar aí, o início de uma etapa onde esta passa a sentir-se mais próxima do feto, uma vez que este já é percebido de uma forma mais concreta, através da ecografia, onde pode ser visualizado. O conceito de “preocupação materna primária”, discutido anteriormente, talvez possa nos auxiliar na compreensão dos sentimentos que passam a aflorar neste etapa da gestação de Luciano, sendo importante lembrar que, para Winnicott (1993), este estado tem início já algumas semanas antes do nascimento do bebê. É evidente, porém, que neste momento inicial da gestação de Luciano, podemos percebê-lo em sua mãe apenas como um vislumbre do que se desenvolve próximo e após o nascimento do bebê, com sentimentos que vão sendo despertados em momentos diversos, como os movimentos do feto, o crescimento do útero e a visualização do bebê através de outras ecografias, como a que a mãe de Luciano descreve em seguida, desta vez incluindo o marido:

Daí a gente foi pra... pra a eco de dezoito semanas... Porquê, como eu estava com quase quarenta anos, foi medir a nuca, para ver se estava... aquelas coisas, né? Foi mais monitorada, a gravidez.

Desta vez refere-se aos cuidados médicos a que teve que submeter-se e alude claramente aos riscos que a gravidez de uma pessoa de sua idade representaria para o

bebê e, talvez, para ela mesma. Quando diz, por exemplo “foi medir a nuca”, a mãe de Luciano transforma a afirmação em algo impessoal, pois não podemos saber nem quem foi “medir a nuca”, embora possamos supor aqui novamente uma menção à medicina, nem “de quem” foi-se medir a nuca, novamente supondo que refira-se ao feto.

De fato, preocupações com a própria saúde e com a do feto, acompanhadas pelos temores de doenças ou malformações em relação a este, são consideradas comuns durante o período de gestação por muitos autores, como Lebovici (1987), que salienta que estes sentimentos são considerados normais neste momento. Em seu texto onde aborda a ambivalência que acompanha a mãe em sua relação com o bebê, também Winnicott (1993) ressalta os temores desta sobre os perigos da gestação para seu corpo e as decepções pela diferença entre o bebê esperado e o bebê real, que a mãe de Luciano menciona logo que chega neste encontro, relatando que não imaginava que seu bebê seria do tipo “grandão”.

Finalmente, a mãe de Luciano refere-se à nomeação do bebê, elemento que sabemos ser tão importante para sua constituição enquanto sujeito:

Daí, a gente chegou lá com um nome de menina! Tá? Pronto!

Ao contar que “chegaram lá” com um nome de menina, a mãe de Luciano demonstra que o casal começava, neste momento, a se preparar para a chegada de um bebê do sexo feminino. A mãe de Luciano parece, de fato, perceber este momento como um ponto culminante de sua gestação: “Tá? Pronto!”. Talvez a idéia de uma etapa concluída, pois, uma vez nomeado, com um nome de menina, um novo momento surge no imaginário da mãe em relação ao bebê que espera. Diz Lebovici (1987) sobre estes sentimentos, que podemos perceber na mãe:

Durante a gestação, com efeito, seu futuro filho tornou-se vivo: o desejo de maternidade é um desejo de criança. A mãe muitas vezes tem com ele um diálogo imaginário e verbalizado, atenta ao mesmo tempo às reações imediatas do feto e ao futuro da criança a chegar. É o período em que ela lhe adivinha o sexo e onde ela prevê seu aspecto, em que ela lhe prediz uma vida, em que ela procura e propõe um prenome, etc. Ela se imagina ao mesmo tempo mãe, mais ou menos competente em função de sua experiência. Ela prepara o lugar do bebê, sua roupa, etc. (p. 267-268).

Suas frases seguintes demonstram, através de uma citação direta de seus próprios pensamentos, a decepção por ter que voltar atrás nesta etapa de nomeação do bebê,

precisando, novamente, se acostumar com a idéia de um bebê do sexo masculino, ainda sem um nome escolhido:

Daí a gente foi para casa assim meio “puxa, que... chato”, por que a gente foi preparados já para dar um... nomear, para a pessoa, para ser um indivíduo desde o início!

Ao mesmo tempo, a mãe de Luciano traz, nestas frases, a idéia, tão discutida teoricamente, de que a nomeação do bebê lhe daria um “status” de indivíduo. “Desde o início”, parece ainda reforçar esta idéia, marcando o início do que poderíamos considerar como existência de um sujeito a partir da atribuição de um nome.

Ao pensarmos em constituição do sujeito, é preciso salientar, sobre o conceito de sujeito, que Lacan (1985) estabelece uma diferença entre sujeito e indivíduo, considerando o primeiro como efeito de linguagem e o segundo como relacionado ao aspecto biológico. Ao mesmo tempo, o autor salienta a importância do discurso do Outro na constituição do sujeito, determinando que “falas fundadoras que envolvem o sujeito são tudo aquilo que o constituiu, os pais, os vizinhos, a estrutura inteira da comunidade, e que não só o constituiu como símbolo, mas o constituiu em seu ser” (p.31). Chemama (1995) completa, dizendo que “o sujeito, em psicanálise, é o sujeito do desejo, que S. Freud descobriu no inconsciente” (p.208).

Portanto, embora os termos *indivíduo* e *sujeito* designem concepções contraditórias, advindas de teorias com paradigmas diferentes, já que o primeiro é relacionado normalmente ao biológico e o segundo seria o “ser humano, submetido às leis da linguagem que o constituem, e que se manifesta de forma privilegiada nas formações do inconsciente” (Chemama, 1995, p.208), podemos pensar que, no contexto em que é utilizado pela mãe de Luciano, o termo “indivíduo” possa ser considerado como sinônimo de sujeito, compreendido na perspectiva psicanalítica, como inscrito em uma rede de significantes, entre os quais o próprio nome que lhe é dado.

O riso dos interlocutores da mãe de Luciano, neste ponto do relato, parece demonstrar certa empatia e compreensão com o problema e a decepção que relata, uma vez que ela mesma o faz em tom divertido.

Finalmente, a mãe de Luciano conta o processo por que passou ao procurar um nome masculino para seu bebê, e o contexto em que o escolheu. Ficamos sabendo,

assim, alguns dos significados que envolvem o significante Luciano para sua mãe, carregado ainda com um fator importante na história familiar:

Daí chegou em casa e ficou assim, tipo três semanas, quase um mês, catando um nomezinho para ele e pensando, né? Mas aí a gente conseguiu uma música que falava... que a minha vizinha cantava. Daí, assim, me puxou aquilo! E o nome do filho dela é Luciano! Né? E eu achei lindo, por que eu tinha um avô que chamava Luciano. Aí eu disse: “ah, pode ser Luciano também!”.

Lebovici (1987) refere que a escolha do nome muitas vezes marca o lugar ocupado pelo bebê na vida fantasiosa da mãe, indicando ainda os desejos inconscientes que são depositados sobre ele. Complementando estas observações, encontramos em Lacan (1999) a concepção do nome, particularmente do nome próprio, como mensagem.

A partir deste momento, Luciano passa a ser, para o casal, “um indivíduo”, como diz a mãe, ou podemos pensar, um sujeito, com um nome, escolhido por seus pais, a partir de um contexto que inclui sua própria história: o nome escolhido é também o nome do bisavô do bebê. Este nome, através da música, é, pois, desde a gestação, cantado para este. Não podemos esquecer, aqui, a importância atribuída por diversos autores à audição da voz materna, mesmo em períodos anteriores ao nascimento, e ao canto, aspectos já abordados anteriormente.

Daí a gente cantava para ele, os dois. Desde... desde o ventre, né? É assim... “Lu...” Eu nem sei se a música existe, né, a gente...

*Luciano menino,
menino de mamãe
Luciano menino
menino de papai*

Na canção, o nome e o sexo do bebê são, assim, constantemente reforçados, dissolvendo a confusão inicial que envolveu estes elementos. Ao mesmo tempo, o sexo e a filiação do bebê são marcados como “menino de mamãe” e “menino de papai”. A partir destas palavras, que ela chama de “refrão”, a mãe de Luciano conta, então, que frases são inventadas, a partir dos objetivos do momento, como, por exemplo, fazer a criança dormir, ou das atividades vivenciadas durante o dia:

*Luciano menino,
dorme, Luciano...*

A mãe de Luciano comenta, a esta altura, que “Ele já... já entende, né?!”, marcando a etapa atual de desenvolvimento de seu filho como diferenciada do momento inicial. Ao mesmo tempo, com o “né?”, busca novamente uma participação dos interlocutores, que são solicitados a confirmarem sua percepção sobre o filho.

Posteriormente, solicita também a participação do filho, estimulando-o que cante junto: “Canta junto!” ou “Canta junto, amor!”. É interessante observar que esta solicitação ao filho, colocado nestas frases como objeto de amor, é feita num tom especial, que podemos perceber como quase musical, e que caracteriza o mamanhês.

Antes deste momento, no qual completa a canção solicitando ao filho que a acompanhe, entretanto, a mãe de Luciano conclui seu relato respondendo a uma pergunta dos interlocutores, que a interrogam se “Cantaram isso no nascimento, também?”, dizendo que “sempre” cantaram esta, deslocando o início do tempo para o momento em que Luciano é nomeado e assim, passa a existir. Posteriormente, repete, novamente, que “não deu trabalho, não precisou fazer a lição de casa!”, retornando, em uma brincadeira, ao discurso escolar. Demonstrando compreensão e identificação com seu relato, os interlocutores presentes cantam junto com a mãe de Luciano.

Ainda que originalmente a canção fosse a que sua vizinha cantava, neste momento, podemos ver que a canção passou a ser a “canção de Luciano”, sofrendo variações, inclusive, conforme seu dia a dia. A mãe de Luciano se apropria da melodia e da letra inicial para transformá-la na canção que marca o início da constituição de seu bebê como sujeito, o nomeia e acompanha sua gestação, manifestando suas expectativas e desejos em relação ao filho.

5.2 - A Canção de Angelina

Um outro exemplo da relação da escolha de uma canção com a história de um bebê e expectativas que lhe são depositadas, temos em uma das canções escolhidas para o momento da *minha música*, pela mãe de Angelina: a canção tema do filme “A Noviça Rebelde”, cantada no segundo encontro do Grupo 4, Módulo A e posteriormente repetida no encontro seguinte.

No encontro em que é cantada pela primeira vez, relatado no Momento 1 do Anexo 5 – 6, observamos alguns aspectos presentes na relação desta mãe com seu bebê,

então com 5 meses. Alguns destes aspectos, como a utilização do manhês e a aproximação do rosto da filha ao dirigir-lhe a palavra, encontramos com frequência ao observar mães de bebês desta faixa etária na relação com seus filhos. Outros aspectos observados, parecem próprios da relação particular desta dupla. Vemos, por exemplo, Angelina muito atenta ao ambiente, olhando para outras mães e bebês, e sua mãe possibilitando que alterne seu olhar entre estes e ela própria, posicionando-a, em alguns momentos, voltada para o grupo e, em outros, voltada para si. Encontramos ainda, carícias, abraços e brincadeiras, que podemos pensar que marcam o corpo deste bebê com o investimento de sua mãe, libidinizando-o. Ao final do encontro, presenciamos também um momento de discordância entre os interesses da mãe e o do bebê, quando Betânia diz à filha que “Tem que ticar deitada..!”, ao observar que o bebê parece não querer manter-se na posição em que o coloca. Sua enunciação, por outro lado, evoca uma filiação ao discurso escolar semelhante à observada no discurso da mãe de Luciano, já que a utilização do verbo ter de modo imperativo evidencia preocupação em atender à consigna estabelecida para a atividade. Assim, mãe e filha relaxam quando ressaltam a existência de flexibilidade na realização da mesma e, portanto, a possibilidade de que realizem a massagem conforme o interesse do bebê.

De modo geral, a leitura dos momentos utilizados para a apresentação do bebê (Anexo 5 – 6) evidencia o fato de que, na maior parte das vezes, as ações de Angelina não são relatadas senão em relação às de sua mãe. Talvez porque, como enfatiza Winnicott (1993), no momento de desenvolvimento em que se encontra este bebê, é necessário que o pensemos em relação a sua mãe.

O trecho a seguir relata o momento da *minha música* no qual foi cantada a canção de Angelina, e o modo como transcorreu a escolha e apresentação da mesma, após serem repetidas as músicas utilizadas no encontro anterior, primeiro deste grupo:

Ana Paula: Quem gostaria de trazer a música nova hoje?

Mãe da Angelina: A Angelina.

Ana Paula: Pode ser, então.

Mãe da Angelina: É aquela: “Dó, um dia, um lindo dia...”

Ana Paula: Ah, tá. Então, começa que a gente te acompanha.

A mãe de Angelina começa a cantar, e o grupo a segue, acompanhado pelo teclado, onde toco a melodia. Na segunda vez, repete-se a canção, desta vez com o teclado harmonizando a melodia cantada pelo grupo:

“Dó, um dia, um lindo dia... Ré, reluz a ouro em pó... Mi, assim que eu chamo a mim... Fá, é fácil decorar... Sol, o grande amigo sol... Lá, é bem longe daqui... Si, indica condição... Depois disso, vem o dó! Dó, um dia, um lindo dia... Ré, reluz a

ouro em pó... Mi, assim que eu chamo a mim... Fá, é fácil decorar... Sol, o grande amigo sol... Lá, é bem longe daqui... Si, indica condição... Depois disso vem o dó!”

A importância da canção escolhida na história desta mãe e sua relação com seu bebê é abordada na *entrevista individual*. Ainda que sejam citadas as duas canções escolhidas por esta mãe, a ênfase na canção tema do filme “A Noviça Rebelde” nos faz pensar que esta possua um significado especial para esta dupla:

Ana Paula: Tem uma coisa que eu queria te perguntar... isso me ocorreu agora. Sobre a “minha música”, aquele momento, as músicas que tu cantaste pra ela, se tem alguma história relacionada às músicas. Foi “A Noviça Rebelde” e “Eu fui no Tororó”, né?

Mãe: Aquela música... Algumas, assim, foram me ocorrendo, mas essa do “Dó, um dia...” eu canto há bastante tempo pra ela, porque foi um filme que eu gostei muito. Eu assisti várias vezes, aquela coisa de liberdade, daquele filme... então ficou muito gravado com essa sensação de liberdade, pra mim, essa música. É uma música tri bobona, assim, mas que eu, cantando pra ela, eu vejo aquela cena, basicamente aquela cena, que eles estão no alto daquele morro, aquela mulher andando com aquelas crianças tudo vestidas de pano de cortina, com aquele pai, assim... Talvez pela minha história, tenha a ver. Meu pai sempre teve essa coisa, assim, o certo é certo, o errado é errado, parece meio militar, uma coisa, assim, de alemão, né? Então, pra mim passava muito essa sensação de... (suspiro), sabe? Uma coisa assim. E eu acho que muito a ver com uma coisa que eu quero, assim, pra minha filha. De ela poder explorar o mundo de um jeito mais livre, assim. Então é uma música que eu cantei muitas vezes pra ela...

Após descrever o filme relacionado à música escolhida, a mãe de Angelina, introduzindo a frase com o advérbio de dúvida “talvez”, articula sua escolha a própria história. Vemos, assim, que a canção lhe evoca, por um lado, “aquela coisa da liberdade” e, por outro, uma imagem que diz respeito aos valores paternos, que relaciona ao discurso militar e, ao mesmo tempo, à origem: “meio militar, uma coisa, assim, de alemão”: “o certo é certo, o errado é errado”. De certa forma, este paradoxo se expressa na relação com a filha, no encontro relatado, quando à princípio enuncia um imperativo que lhe parece necessário ao cumprimento da atividade realizada, dizendo-lhe que fique deitada e, a seguir, permite que a filha escolha a posição em que deseja permanecer, podendo, então, como diz na entrevista, “explorar o mundo de um jeito mais livre”.

O paradoxo mencionado pela mãe de Angelina parece ilustrar a relação entre o desejo materno e a possibilidade de que este bebê venha, em um momento posterior,

a construir seu próprio desejo, constituindo-se, então, como um sujeito. Por um lado, esta mãe lega à filha os valores de sua família, inscrevendo-a em uma rede de significantes que permite a filiação ou, poderíamos pensar, o Nome do Pai, no sentido como é concebido este termo na teoria lacaniana: “Produto da metáfora paterna que, designando primeiramente o que a religião nos ensinou a evocar, atribui a função paterna ao efeito simbólico de um puro significante e que, em um segundo momento, designa aquilo que rege toda a dinâmica subjetiva, ao inscrever o desejo no registro da dívida simbólica” (Chemama, 1995, p. 148). Por outro lado, esta mãe, endereçando seu desejo à filha, abre espaço para que esta venha, posteriormente, a encontrar seu próprio desejo: sua forma de explorar o mundo.

Presenciamos, portanto, uma mãe em momento de diferenciação em relação a seu bebê, permitindo que este ensaie seus primeiros movimentos de expressão de interesses diferentes dos seus próprios. Nesse processo, o ambiente parece tornar-se atraente para o bebê, que o observa com atenção constante e, no Momento 2, relatado neste trabalho, algumas semanas mais tarde, vemos Angelina ensaiando alguma interação com outro bebê, brincando com sua roupa e mãos. Também neste encontro, Angelina ensaia seus primeiros movimentos para engatinhar, o que é permitido pela mãe, que a observa divertida, de certa forma possibilitando que Angelina exercite também pequenos movimentos de autonomia. É interessante observar que o pai aparece ao final do encontro, representando concretamente a separação entre bebê e mãe, inicialmente participando das atividades com a esposa e, finalmente, tomando-o nos braços, para concluir o encontro com Angelina no colo. Neste sentido, para esta mãe e seu bebê, talvez o projeto “Música para Bebês” e as atividades musicais a ele relacionadas funcionem, concomitantemente, como forma de interação e separação, representando, da mesma forma que este pai, um terceiro na relação que, ao mesmo tempo que traz normas, percebidas por esta mãe ao dizer à filha que “tem que” permanecer deitada, permite que o bebê manifeste algumas discordâncias em relação aos interesses maternos. O seguinte trecho, também da *entrevista individual* com esta mãe, ilustra algumas destas proposições:

Mãe: Em vários momentos, eu estava fazendo uma coisa com a Angelina, daí, tipo na hora de recolher o brinquedo, e tu disseste: “Não, deixa...” Aquilo ficou dentro de mim. Daí eu pensei: “Pô, eu não respeitei a minha filha...”. Não como uma coisa de tu me criticares, mas assim, de quem está de fora... Daí quando tu disseste aquilo... Porque eu não estava ligada nela, naquele momento. Eu estava ligada em ti.

Ana Paula: Na “tarefa”.

Mãe: Na tua, entre aspas, na tua autoridade de coordenadora, que estava recolhendo os brinquedos da hora, por exemplo. Então, daí eu fiquei pensando:

“Bah! Mas que coisa importante, aquilo”. E daí eu fiquei... Aquilo me fez olhar também pra minha filha de um outro jeito em muitos outros momentos. De pensar: “Tá, será que agora é ela que não quer mais isso, ou eu que não estou mais a fim de brincar com tal coisa”, entende? Então eu acho que... Daí eu fiquei pensando: “É mesmo, porque eu vou tirar da mão dela se ela está explorando aquilo?”

A mãe de Angelina parece descrever, neste trecho, o momento em que percebe uma hiância entre o que “está a fim” de fazer e os interesses da filha, ilustrando com uma citação direta de seus próprios pensamentos, em forma de interrogação, o nascimento da possibilidade de permitir que a filha explore algo sem que vá “tirar da mão dela”. Ou que explore o mundo de uma forma mais livre, como mencionado anteriormente. Ao situar suas conclusões à partir do que descreve como “entre aspas” a minha autoridade de coordenadora, vemos, por outro lado, uma negociação com seu dizer, como aponta Authier-Revuz (1998), que parece indicar a impossibilidade de encontrar um significante que melhor se ajuste ao que intenciona expressar. Minha “autoridade entre aspas”, portanto, deixa de funcionar como um imperativo em relação à tarefa e desloca-se para a representação de um saber que lhe leva a questionar sobre novas possibilidades de perceber a filha e seus interesses. Em seguida, esta mãe continua:

Em outros momentos fora dali, eu pensei: “Bah!” Mas... A imagem daquilo ficou. Não como uma coisa negativa, muito pelo contrário, né? Como uma coisa de que,” olha o que que ela está te mostrando, não o que que tu estás achando que está na hora”, né? E eu acho que isso me liberou num monte de coisas, assim, pra eu poder acompanhar melhor algumas coisas do ritmo. E a gente vai treinar a vida inteira, porque seguido a gente atropela os bebês, porque a gente tem coisas pra fazer e passa por cima, e nem vê o que que eles estão querendo. Eles estão... Está na cara o que que eles querem. Tu não enxerga. Tu não enxerga. Atropela.

A permissão para que Angelina permanecesse explorando o chocalho com que brincava, neste momento, é sentida por esta mãe como um imperativo para que “olhe o que ela está te mostrando”, ou seja, parece possibilitar que se veja como separada do bebê. Refere, por outro lado, que não percebe isto como “uma coisa negativa”, mas “muito pelo contrário”, em um exemplo do que Authier-Revuz (1998) considera como uma forma de ruptura com o UM da palavra, fixando o sentido através de uma glosa na forma negativa. Esta imagem que fica, portanto, é algo que pode “liberá-la” em “um monte de coisas”, vendo “o que está na cara”, ou seja, “o que eles querem”. Ao mesmo tempo que a mãe de

Angelina percebe a importância deste processo, que lhe faz refletir “em outros momentos fora dali”, não lhe escapa a dificuldade deste exercício, quando diz que vai “treinar a vida inteira”. De fato, aqui vemos representado o dilema dos pais, equilibrando seu desejo, em relação aos filhos, e a possibilidade de que estes o modifiquem, a partir do próprio desejo. Vemos aqui, ilustrado, também, o movimento que permite a constituição do sujeito, como conclui a mãe de Angelina:

Então, eu acho que essas coisas que são, assim, não sei se detalhes, mas que são enormes, entende? Porque é uma coisa, assim, que... E assim, estava no meio do nada. Podia nem ter ouvido aquilo que tu falastes, entende? Mas aquilo, dentro de mim, bateu, e eu pensei: “Bah!, É mesmo”. Então, tu constituíste ela como sujeito na hora que tu disseste aquilo. Ela ainda estava dentro de mim, de repente, naquele momento, entendeu? Eu não tinha me dado conta que eu podia não... Daí quando tu dissestes: “Não, pára aí...” Nem foi assim que tu falastes, mas estou dizendo do meu jeito agora...

Podemos pensar que, se uma intervenção “no meio do nada”, tão simples como autorizar esta mãe a deixar que seu bebê explore um instrumento musical pelo qual demonstra interesse, alcança o efeito de possibilitar que este passe a ser percebido por sua mãe como um sujeito, é porque sua realização se deu no momento em que, tanto mãe como bebê, encontravam-se prontos para iniciar o processo de separação e diferenciação. Como diz Betânia, poderia “nem ter ouvido”, mas, “dentro” dela, “bateu”. É interessante observar que o significante “dentro”, é novamente repetido algumas frases depois, desta vez referindo-se ao fato de que, até então, Angelina estava “dentro” dela. O momento em que percebe a filha como “fora”, portanto, talvez marque o fim do período descrito por Winnicott (1993) como “preocupação materna primária” e, na terminologia lacaniana, o início da fase do espelho, cuja conclusão, muitos meses mais tarde, coincidirá com o momento de deixar de ser um bebê e tornar-se “criança”, ao mesmo tempo em que sujeito do desejo. O que vem de “fora”, representado pela minha “autoridade entre aspas”, por outro lado, é incorporado no seu discurso através de citações diretas e indiretas, que caracterizam a heterogeneidade mostrada, discutida por Authier-Revuz (1998), e passa a ser sentido também como dela.

A canção escolhida pela mãe de Angelina mostra-se como uma promessa de um lugar social a ser ocupado por esta, no futuro. De alguém que possa “explorar o mundo de um jeito mais livre”, mas alicerçada por valores reconhecidos como pertencentes

à ordem familiar e, também, aceitos socialmente. Ou seja, “o certo, é certo; o errado é errado”, onde certo e errado funcionam como substantivos e, concomitantemente, adjetivos, ilustrando um modo de inserção social pautado por uma ética que Betânia transmite de seu pai a sua filha. Não é apenas suas filiações discursivas que se fazem presentes aqui, mas também os movimentos neste sentido em relação à filha, que a inscrevem em discursos delineados pela mesma ideologia.

Ao mesmo tempo, um outro aspecto desta canção chama a atenção. Ou seja, seu texto faz clara referência à música, relacionando as notas musicais a aspectos como a beleza de um dia, amizade, tempo e espaço. Neste sentido, encontramos nesta canção um dos objetivos apresentados por esta mãe, ao mencionar na *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais da criança*, que inscreveu a filha no projeto “para que tenhamos maior contato com a música, pois apesar de gostar, nem sempre escuto ou canto”. A canção escolhida, de certa forma, apresenta a música através de suas notas musicais, relacionando-a a outros aspectos do dia à dia e, novamente, conteúdos que evocam valores éticos.

É interessante observar que, no encontro em que canta esta canção, a mãe de Angelina relata, no *momento de observações*:

Depois que eu peguei o questionário para olhar, eu tava lendo, né? E eu fiquei prestando atenção, mais... em algumas coisas de som. Algumas a gente presta, naturalmente, mas eu apurei, um pouco, a... a atenção. E a Angelina se ligou no som, mais, assim. Ela senta perto do aparelho de som e começa a se embalar, olhando pro som... daí, eu liguei a música, para ela, e ela começou a rir! E eu achei um barato!

A mãe de Angelina relata, nesta breve observação, que ao mesmo tempo em que ficou “prestando atenção”, a filha também parece ter “se ligado no som, mais”. Neste momento, portanto, ambas parecem estar descobrindo na música uma forma de brincar, possibilitando que se crie, conforme proposto anteriormente, um espaço transicional que permitirá o nascimento de novas possibilidades de relação para esta dupla, à partir da apropriação do “som” como um instrumento.

De fato, o processo de se autorizar a utilizar a música e brincar com a filha através dos sons, de certa forma evocado no texto da canção escolhida, é descrito por esta mãe em alguns momentos da *entrevista individual*:

É o desdobramento, que nem eu falei aquele dia, assim. Essa coisa de poder me ligar, essa sensação de que uma história pode ter música, que não era uma coisa

assim que tivesse... Talvez o terreno estivesse pronto, entende, Ana Paula, eu acho que neste sentido. Quando está pronto, dá um pique e vai, né? A coisa. Mas se não está, tem um outro tempo, né? Pra coisa ligar. Às vezes vai ligar dois, três, um ano, aquela coisa do tempo, assim, interno. Mas eu senti essa coisa assim, de poder ver que outras coisas tinham música. Eu achei isso muito legal. Eu pensei assim: “Bah! Um chocalho pode ter ritmo!” Tudo bem que a gente faz, que o nenê faz. Mas que eu pudesse fazer aquilo, ter um ritmo no momento que eu estava com a minha filha, isso tem a ver com o que eu fiz com vocês. Que sozinha, eu não sei se eu ia conseguir. Talvez meses depois dela. Mas daí já tinha passado o momento dela de estar mexendo no chocalho. Então, essa coisa dela cantar... De eu cantar pra ela e me dar conta de... Isso teve a ver com as coisas que a gente aprendeu lá.

A mãe de Angelina se dá conta, portanto, de que pode perceber a importância da musicalidade e do ritmo na etapa de desenvolvimento de sua filha. Sente, portanto, que pode se “ligar”, incluindo o ritmo e o som nas histórias que conta, no brincar com um chocalho, percebendo, enfim, “que outras coisas tinham música”. Como ela própria menciona, entretanto, este efeito só pode ser obtido pois havia “um terreno pronto”. Embora ela própria parecesse não se dar conta, entretanto, mencionando que “nem sempre canta ou escuta”, a ênfase à “musicalidade” já existia quando escolhera o nome para a filha, da mesma forma que seus primeiros momentos de percepção desta no útero estavam ligados à possibilidade de que estivesse “ouvindo” o musical a que assistia e aludisse a um “reconhecimento” da filha, após o nascimento, ao escutar canções que o casal ouvia durante a gestação, como salientado neste trecho da entrevista:

Ana Paula: É interessante o que tu estás dizendo, porque tu dizes não ter uma ligação maior com a música, mas uma das primeiras coisas de reconhecimento da Angelina, tanto na gestação quanto depois que ela nasceu, parece que tem alguma coisa a ver com música...

Mãe: Tem, uma coisa, assim, de... Porque é uma coisa que eu acho que eu comecei a querer me ligar mais nisso de novo, entende? Eu acho que vai tendo a ver com coisas da gente que vão destrancando, também. Que destranca um monte quando a gente tem filho, uma coisa que... Vai abrindo uns espaços. E eu fui me dando conta, também, com o curso, que eu acabei ficando mais ligada. Que eu acho que era um momento meu, particular, assim, né? Mas que foi tendo a ver com esse movimento de estar estimulando, então comecei eu a me ligar mais no rádio...

Este momento que considera dela, particular, e que, por outro lado, menciona como movimento de “estar estimulando”, de certa forma a si e a filha, está relacionado a sua percepção, aludida em outro momento da entrevista relatado anteriormente, de que é “o canal mais seguro” para que a música chegue à Angelina. A

inserção no projeto parece, portanto, “abrir alguns espaços”, permitindo que volte a apropriar-se da música como algo que considera importante transmitir à filha, pois já teve e percebe como essencial, mas sentia ter perdido. Como diz no início da *entrevista individual*:

Porque foi como eu falei naquele dia pra vocês. Eu não tenho muito essa coisa com música. Eu escuto aquelas músicas do tempo... A minha mãe ouvia muita música. Eu acho isso uma coisa bem legal. Minha mãe escutava muita música e ela disse que ela cantava muito pra mim. Ela disse que eu não dormia, que eu abria o olho quando ela parava de cantar, e ela disse que ela gastava todos os repertórios conhecidos dela, era música popular, samba, umbanda, religiosa, ela disse: “Tudo que eu conhecia e não conhecia eu cantava pra ti”. E eu depois perdi essa coisa de música.

De certa forma, a inserção em um grupo voltado a oferecer possibilidades de contatos dos bebês com a música, permite que esta mãe volte a “se ligar”, em música, como diz, possibilitando que desenvolva com Angelina atividades como as que sua mãe realizava com ela, entre as quais o canto é mencionado como importante. Recorrendo às palavras da mãe em discurso direto, que nos remete ao que Authier-Revuz (1990) descreve como heterogeneidade mostrada, Betânia tenta também, portanto, transmitir à filha “tudo o que conhecia e não conhecia”, reapropriando-se da música e das experiências prazerosas por ela proporcionadas e possibilitando que a filha também “se ligue” aos sons. Da mesma forma como ao ouvir as músicas cantadas por sua mãe, Betânia também “ligava-se”, ao invés de adormecer, esta descreve a experiência vivenciada ainda no hospital, narrada em outro momento, após o nascimento de Angelina, quando esta, ao contrário de ficar com os olhos fechados, como esperava diante de um bebê com algumas horas de vida, também “se liga” ao ouvir uma música colocada pelo pai e que, talvez, reconheça de momentos no útero.

No objetivo de possibilitar que a filha “se ligue” à música, portanto, a canção selecionada por esta mãe para cantar-lhe em um momento especial dos encontros parece ter tido um papel fundamental. Como podemos ver, através desta canção, esta mãe ilustra movimentos de identificação, filiação, interação e separação, em relação à filha, e marca seu desejo em relação a este bebê, emprestando-lhe sentidos surgidos em sua própria história, ao evocar experiências prazerosas vivenciadas com sua mãe e referências adquiridas à partir dos valores de seu pai.

Angelina passa a fazer parte, portanto, de uma história mais ampla, que se inicia muito antes de seu nascimento. Está relacionada já a sua bisavó materna, cuja origem “italianésima” influencia sua nomeação e à bisavó paterna, que faz aniversário em data

próxima a de seu nascimento, como mencionado anteriormente. Passa pelos interesses da avó materna, que “ouvira muita música” e valores do avô, “meio militar, alemão” e finalmente abrange objetivos de sua mãe, que quer resgatar “essa coisa de música”, que diz ter perdido, e que parece querer legar a filha. Assim, deseja que Angelina “se ligue” em música, ao mesmo tempo que permite que a filha venha a escolher seus próprios caminhos, constituindo-se como sujeito desejante, ao legar-lhe a possibilidade de “explorar o mundo de um jeito mais livre”.

5.3 - A canção de Lúcia

Se as canções de Luciano e Angelina, a primeira uma composição de sua mãe e a segunda extraída de um filme antigo, surpreendem pela originalidade, podemos observar que, muitas vezes, canções bastante difundidas e repetidamente escolhidas no momento de cantar, adquirem significados especiais para uma determinada dupla, ao mesmo tempo que permitem movimentos de inserção social e assim, podemos pensar, relação com o Outro, ao caracterizarem-se como músicas “sem idade”, que se perpetuam na cultura como significativas ao universo infantil. Como ilustra o trecho seguinte da *entrevista individual* com esta mãe:

Ana Paula: É a que tu cantaste no momento da “minha música”, a dos “Saltimbancos”, desde quando tu cantas com ela?

Mãe da Lúcia: Desde pequenininha.

Ana Paula: E era uma música que tinha um significado especial pra ti?

Mãe: Não, porque era a que estava na mão, assim. Era a que eu sabia. Era a que eu me lembrava, assim. Também canto a “Jardineira”. Coisas velhas, “Se essa rua”... Aquela.

Simone: Essa “Se essa rua”, como aparece...

Ana Paula: Essa não é velha, essa já perdeu...

Simone: Essa não tem idade.

Mãe: Não tem idade, né?! Aquela: “O cravo brigou com a rosa”, “Terezinha”...

Ana Paula: E essas músicas são as músicas que tu te lembravas da tua infância?

Mãe: É!

Ana Paula: É uma coisa interessante, né? É um passar, assim, de gerações, essas músicas...

Mãe: É, é bem da minha idade. Que eu sou a última. Pessoas de trinta, assim...

Para a mãe de Lúcia, estas canções parecem possibilitar a inserção da filha em um contexto familiar onde a música encontra função especial, como relata em outro momento da *entrevista individual*:

Bom, lá em casa a gente não tem, assim, ninguém que seja músico. Mas a minha filha, eu sempre cantei pra ela, a maior. Ela tem teclado, mas não toca. Ela agora está tentando fazer música eletrônica. E a gente escuta muito, escuta muito e canta muito, muito alto, lá em casa, e dança...Eu dançava com a maior e agora... E eu achei que era interessante neste sentido, de fazer alguma coisa mais prazerosa, assim.

A afirmação de que na família não há músicos, enfatizada com o pronome indefinido “ninguém” parece contrapor-se, neste trecho da entrevista, com o fato de que a filha mais velha toca teclado, e “a gente escuta muito”, “canta” e “dança”.

É interessante observar que, entre os objetivos que descreve, como tendo-a levado a inscrever a filha no projeto, Ana destaca a busca por “disciplina” e “ordenação”, como relatado anteriormente, mas menciona, neste trecho, o prazer, ao relatar que considerou a experiência interessante por possibilitar “fazer alguma coisa mais prazerosa”. A música possibilita a mãe e filha, portanto, uma experiência agradável, onde o cantar e dançar se acrescentam ao ouvir. De fato, a dança aparece em vários encontros relatados no Anexo 5 - 8, como no Momento 1, quando vemos a menina dançando sozinha, no Momento 3, quando se embala ao som dos cumprimentos e quando Ana toma as mãos da filha simulando uma valsa, forma de realizar a atividade de *ouvir música e dançar* observada nos Momentos 1 e 2.

Da mesma forma que a música ganha importância através da dança, também o canto é amplamente enfatizado na *entrevista individual* com Ana. A atividade da *minha música*, portanto, talvez mais do que pelo repertório escolhido, já que a família parece ouvir vários estilos musicais, parece adquirir importância por representar um momento onde o canto é especialmente valorizado:

Mãe: Ela gosta muito de tudo que é tipo de música, menos de pagode. (Risos) A gente não quer que ela goste...

Ana Paula: Não gostam que ela goste.

Mãe: A gente vai proibir ela de ouvir. Ela gosta de tudo que é tipo, inclusive coisas que são só ruído. A minha filha gravou ela e distorceu, fez uma música. Agora está recebendo coisas de pessoas que estão ouvindo e estão achando maravilhoso. “A voz é linda”, falaram. A Lúcia cantou, cantou, cantou... e a irmã gravou, distorceu, fez um som. Ela diz assim: “Agora, canta”. Daí, ela levanta os olhos e “Uh, uh, uh”. Depois dá uns gritos. Olha, as duas, lá... Agora a Lúcia sempre chega no computador e quer cantar.

A mãe de Lúcia parece se dar conta de que a filha, neste momento inicial de sua vida, está aberta à todos os estilos musicais, menos o que “a gente não quer que ela goste”. Assim como menciona a mãe de Angelina, portanto, também parece perceber que as influências familiares e sua forma de conviver com a música são “um canal seguro” para que a filha tenha acesso a determinados estilos musicais, enquanto outros lhe são interditados:

Ana Paula: Tu estavas falando que vocês não gostam de pagode, né? Vocês incentivam mais algum tipo de música?

Mãe: Não, a gente incentiva o que escuta, né? A gente escuta alguma coisa de MPB, escuta Piazzola, escuta alguns cantores portugueses. Escuta bossa nova, o Tom Jobim... O Tom Jobim ela canta, uma música que ele canta com a filha dele.

Ana Paula: Qual é a música?

Mãe: O “Samba da Maria Bonita”... Ela diz “chuchu”, ela diz os finais. Ela adora. Tem uma outra do Jorge Bem, que ela canta, também, o refrão.

Ana Paula: E ela chega a pedir, de alguma forma, o que ela gosta?

Mãe: Não.

Ana Paula: Quando está tocando...

Mãe: Quando está tocando, tá.

Ana Paula: Ela não tem as prediletas, ainda.

Mãe: Não. Ela não tem ainda.

Paradoxalmente, Ana diz que a filha “adora” a canção citada e, posteriormente, que ainda não expressa suas preferências. Portanto, neste momento, mãe e bebê parecem estreitamente ligados e, o que a filha “adora” é, na verdade, o que sua mãe, emprestando-lhe sentidos de sua própria história, parece apreciar. Chama a atenção que, em um dos momentos da *minha música*, em um encontro no primeiro semestre da participação de Lúcia no projeto, sua mãe canta-lhe “Só Danço Samba”, onde podemos ver que, de fato, samba e bossa-nova encontram-se entre as preferências de Ana e seu marido que, desta forma, tentam “incentivar” na filha.

A influência dos interesses familiares e a ênfase ao canto se expressam claramente quando a irmã a convida para cantar, enunciando a frase “Agora, canta”, como um imperativo familiar, que termina por se tornar um interesse próprio, já que “agora a Lúcia sempre chega no computador e quer cantar”. Seus “gritos”, portanto, tornam-se “música”, frente ao significado que lhes são atribuídos, resultando em uma composição que as pessoas “estão ouvindo e achando maravilhoso”, já que “a voz é linda”.

Como no caso da mãe de Vânia, relatando o “canto de sereia” da filha, a mãe de Lúcia também parece evocar um certo encantamento ao descrever a performance das filhas, uma cantando e a outra compondo.

Neste processo em que gritos viram música e o canto adquire significação especial, Lúcia parece, partindo do imperativo familiar para que cante, evidenciar o “seu estilo”:

Mãe: E aí ela canta. A gente diz “Canta, Lúcia, canta” e ela fica horas... A gente não entende nada do que ela canta. “Atirei o pau no gato”, “gato” ela canta, a gente entende que é o gato. Mas fora isso, ela fala várias músicas, ela canta “Parabéns a Você”, que eu sei que é, que ela bate palmas. Ela canta...

Simone: Mas em nenhum momento se percebe as alturas, parecidas, assim?

Mãe: O gato a gente percebe. Ela canta muito, assim. A gente fala pra ela cantar, ela canta.

Os gritos e o “uh,uh,uh” transformam-se, progressivamente, em canções do repertório infantil. Lúcia parte do interesse da irmã pela música eletrônica, portanto, para vir a expressar suas preferências musicais. É interessante observar que tal movimento é permitido pela mãe, já que da palavra “gato” deduz o “Atirei o pau no gato”, antecipando as habilidades musicais da filha, em um momento onde a melodia aparece quase como um esboço, e em que ela mesma diz que, a rigor, “a gente não entende nada do que ela canta”. Este processo de interpretação onde, de um pequeno indício, sua mãe consegue visualizar um todo, faz-se essencial para a estruturação psíquica de Lúcia, já que garante um lugar no desejo de sua mãe, e ilustra sua inserção na linguagem. Está relacionado também ao conceito de violência primária (Aulagnier, 1979), discutido anteriormente, e em relação ao qual a antecipação no discurso materno faz-se essencial. De fato, esta antecipação, por parte da mãe de Lúcia, compreendendo o que apenas esboça, mostra-se fundamental para que, partindo dos “gritos”, balbucios, etc, a expressão vocal do bebê se torne fala. Este movimento, permitindo à mãe ouvir o que ainda irá advir, como podemos perceber, é fundamental para a instauração do circuito pulsional e, portanto, à constituição do bebê enquanto sujeito (Laznik-Penot, 1997a).

Como no caso da mãe de Angelina, a mãe de Lúcia parece querer legar à filha uma relação com a música que se mostra fundamental no círculo familiar. Por outro lado, se inicialmente a escolha de canções parece mais ou menos casual, “o que estava na mão”, como diz ao mencionar “Os Saltimbancos”, “Jardineira” e “Se essa rua”,

posteriormente podemos perceber a estreita relação destas canções com a história familiar da mãe, que parece “emprestar” estes significantes para a filha ao cantar-lhe. Após referir-se ao resgate destas canções, em parte esquecidas, através de sua inserção no projeto, Ana diz:

Mãe: Sim, aquilo ali estava no winchester, né? E tu tens uma recordação boa com ela, tu não tens recordação nunca ruim com alguém cantando “Essa rua”.

Ana Paula: E é mais essa, do que “Terezinha de Jesus” ou qualquer outra, é mais “Essa rua”. Eu não sei o que tem...

Mãe: Eu me lembro disso aí no “Mundo da Criança”.

Ana Paula: Lembra do que?

Mãe: “Mundo da criança”. É uma enciclopédia que tinha, do meu irmão, que é bem mais velho do que eu”. E eu herdei a tal da enciclopédia. E tem um volume que é de cantigas.

Ana Paula: Cantigas, como? Escritas?

Mãe: Escritas, com desenhos. E tem “Se essa rua”. Tem várias cantigas.

Simone: É das tuas lembranças antigas com música?

Mãe: É. E é escrito, também. Tem uma série de músicas. Um volume é só de cantigas escritas. E a do jardineiro, que meu pai cantava e ensinou a gente a cantar...

Simone: “Jardineira”... Mas essa não é infantil...

Mãe: Não é infantil.

Ana Paula: Não, não é infantil, ela é de Carnaval, né?

Mãe: É, ela é de Carnaval. Meu pai e a minha mãe cantavam pra mim.

Através do ato de cantar e do repertório que escolhe, portanto, Ana inscreve a filha em uma rede de significantes que configuram a história familiar, onde algumas músicas da enciclopédia herdada do irmão e cantadas pelo pai e pela mãe para ela própria se tornam, aos poucos, “músicas da Lúcia”, ao serem escolhidas por sua mãe, nos encontros, nos momentos da *minha música*. Se este processo se faz essencial na constituição e estruturação de qualquer bebê, se mostra ainda mais importante neste caso, garantindo e ilustrando a “adoção” de Lúcia, não apenas a partir de seus pais, mas em uma história que vai além destes, alcançando seus “antecedentes”, como os avós e tio maternos, através de sua mãe.

É interessante observar a ênfase dada à canção “oficialmente” denominada “Nesta rua”, e que nas entrevistas foi normalmente chamada “Se essa rua fosse minha”, como capaz de evocar lembranças sempre agradáveis. Como diz Ana, “tu não tens recordação nunca ruim com alguém cantando ‘Essa rua’”. Desta forma, cantar essa canção para a filha funciona como uma forma de compartilhar lembranças prazerosas. Possivelmente, como sua mãe, Lúcia também não terá lembranças ruins com essa canção, já que para sua mãe, cantá-la evoca momentos bons. Chama a atenção, no trecho mencionado,

que, neste momento, a mãe de Ana denomina a canção como “Essa rua”, suprimindo a conjunção subordinativa condicional “se” e, desta forma, elimina a noção de condição presente no título original. Poderíamos pensar, talvez, que não é “uma rua que poderia ser”, mas “essa rua”. Metaforicamente, talvez, um caminho que passa a trilhar com a filha ao adotá-la, e no qual a música tem um papel fundamental. Nesse sentido, talvez, a importância de sua inscrição, com a filha, no “Música para Bebês”, constituindo-se os encontros como um espaço transicional, onde a música funciona como um instrumento de brincar conjunto e de prazer compartilhado.

De fato, a importância atribuída pela mãe de Lúcia à música, nos faz pensar nesta como um fenômeno transicional, na perspectiva em que Newman (1995) o descreve, conforme mencionado anteriormente, enfatizando não o objeto utilizado, mas a experiência criativa, originada no espaço potencial desenvolvido entre mãe e criança, e que permite a esta última a confiança de saber que poderá contar com a primeira, se necessário. O que considero como um caminho trilhado por Lúcia e sua mãe, é sentido por esta, talvez, como uma “trilha sonora” a ser buscada para a relação das duas, como demonstra o seguinte trecho da entrevista:

*Ana Paula: E assim, tu falastes de “um momento pra vocês duas”. Tu achas que seria diferente, se fosse outra atividade, que não música?
Mãe da Lúcia: Acho que sim, tem que ser música. Pelo menos pra mim, né? Sempre foi música. Eu tenho sempre a trilha sonora. Eu tenho a trilha sonora da Fabi, de quando eu conheci o meu marido... Eu tenho trilha sonora pra mim andar na chuva, tem trilha sonora pra eu andar na neblina, tomar cafezinho de manhã, essas coisas... Sempre tem uma coisa assim...*

A inserção no projeto e a escolha das músicas que cantou no momento da *minha música*, portanto, parece ser uma forma de construir a “trilha sonora” para a relação com Lúcia. Através desta trilha, Ana desloca seu papel de filha ou irmã, evocados à partir das canções utilizadas, e passa a assumir, no discurso, a função materna em relação à Lúcia, identificando-se com as pessoas que outrora lhe cantavam as mesmas canções.

Uma cena extraída da filmagem do sexto encontro do Módulo B do Grupo 4, portanto ainda nos momentos iniciais da participação de Lúcia e sua mãe no projeto, alude à importância atribuída por esta a este processo. Nesta, após comentários de outras mães sobre os efeitos da aula, ao final de um dos encontros, pergunto se alguém tem mais alguma observação, uma vez que voltamos ao *momento de observações*, já realizado

anteriormente, mencionando que o retorno sobre os sentimentos dos pais e o que observam em seus bebês à partir do projeto, é importante para nós. A mãe de Lúcia diz, então:

Mãe: Eu tenho pensado nisso, sobre a aula de vocês... Eu acho que a aula de vocês é também para as mães, que... mais, assim, da gente lidar com isso, com essa história da música. Mais do que as crianças, as mães estão aprendendo. A lidar, né... É um momento de... Por que aqui, a gente só é mãe. Em todos os lugares que eu vou, eu sou outra coisa. Entende? Eu tenho que ser outra coisa. E aqui é o único lugar que eu vou... onde eu sou... onde eu divido a história de ser mãe. Então, esse troço é que é... Porque, assim, eu estou aprendendo a... a me concentrar só nela, em um grupo e... Também isso, da gente dividir esse troço, que... esse troço que só mãe que tem.

Ana Paula: Acho que sim, é um momento para vocês, né? E não se pensa, mesmo, em um bebê sem mãe...

Mãe: Isso!!! É!!!

Por um lado, Ana menciona a “aprendizagem” necessária à maternidade, que evoca ao aludir o “lidar com isso” e mencionar, inicialmente, “essa história da música”, para em seguida referir-se ao fato de que, no projeto, é “só mãe” e dizer, posteriormente, que está aprendendo a se “concentrar só nela”, referindo-se à filha. Por outro lado, o significante “dividir” aparece em dois momentos e podemos pensar que, ao mesmo tempo em que esta mãe “divide” seu tempo com esta filha, dedicando-o a ela inteiramente ao “lidar com a música” nos encontros, também “divide” sua experiência, “esse troço que só mãe que tem”, com sua mãe, com quem “aprendeu” esta função e para quem o cantar também se constituía como um momento importante na relação com a filha, que tem da experiência de ouvir determinadas canções “recordações boas”, como as que busca legar a Lúcia. Ana evidencia ainda uma certa dificuldade em expressar a complexidade dos sentimentos envolvidos, ao incluir em seu discurso a palavra “entende”, em forma interrogativa, que evidencia uma das formas de “não coincidência do dizer”, descrita por Authier-Revuz (1998) como “não coincidência interlocutiva”.

É interessante lembrarmos que, entre os objetivos de Ana, ao inscrever a filha no projeto, cita “ter acesso a um grupo e interagir com ele musicalmente”, evocando, de certa forma, a função de interação propiciada pela música. Assim, parece buscar também esta forma artística para interagir com a filha. Quanto à inserção em um grupo, ao qual considera importante “ter acesso”, não explicitando se refere-se à filha, podemos pensar que, por um lado, diz respeito à cultura, na qual a introduz através de um repertório “sem idade”

e, por outro lado, faz menção também ao grupo familiar, cuja interação se dá, em muitos momentos, através da música, que propicia a família a audição, o canto e a dança.

Tendo em vista o aspecto de interação creditado à música e sua importância para a família de Lúcia, não é difícil compreender que sua mãe mencione, no *questionário final*, que a filha está “completamente musical”, buscando através das atividades musicais formas de interagir com a família e que olhe a todos “como se fosse a dona da orquestra”.

Como nos exemplos relacionados à Angelina e Luciano, vemos nas canções escolhidas e no ato de cantar, no momento dos encontros denominado *minha música*, uma importante forma de expressão do desejo de Ana em relação a sua filha. Ao mesmo tempo, ficam evidentes os movimentos de identificação e filiação implicados na atividade, facilitando o processo de adoção de Lúcia e possibilitando que faça parte de sua família, de seu grupo social, como observamos nos encontros, em seus ensaios de interação com outras crianças, e de uma história que antecede seus pais.

Por outro lado, na análise das canções escolhidas por Ana e sua função na relação com a filha, fica evidente a importância do aspecto lúdico que a atividade musical desempenha, tanto para a dupla quanto para sua família, propiciando momentos em que podem, como diz, “fazer alguma coisa mais prazerosa”. A atividade musical, portanto, proporciona à Lúcia e sua mãe, momentos de interação e prazer, adquirindo especial importância no desenvolvimento do bebê ao propiciar a criação de um espaço potencial onde, como nos diz Winnicott (1975), ocorre, conforme mencionado anteriormente, as trocas entre mãe e filho que são realmente significativas e proporcionam a experiência do viver criativo. Chama a atenção, neste sentido, os momentos de “valsa” que observamos nos encontros, que evidenciam a criatividade e o aspecto lúdico encontrado na música pela dupla. Neste sentido, é interessante observar que a experiência de participar do projeto é considerada por Ana como tendo, talvez, alguma relação com a criatividade que a menina demonstra ao brincar “de faz de conta”, de uma forma que sua mãe, no *questionário final*, considera incomum em sua idade. A inserção de ambas no projeto proporciona-lhes, portanto, como diz Ana no instrumento mencionado, “momentos únicos e inesquecíveis”.

5.4 - A canção de Vânia

Da mesma forma como observamos no caso de Lúcia, o ato de cantar mostra-se fundamental no processo de formação dos laços entre Vânia e sua cuidadora, culminando na oficialização da adoção da menina por esta última, quando então torna-se sua mãe. E também neste caso, a canção “Se essa rua fosse minha”, desempenha um papel importante, manifestando, talvez, o carinho inicial de Júlia por aquele bebê que viria, aos poucos, a se tornar “seu”. No quarto encontro do primeiro semestre de realização do Grupo 2, (relatado no Momento 3 do Anexo 5 - 4), vemos Júlia expressar este carinho, enquanto canta a canção escolhida, aconchegando Vânia junto a seu corpo e facilitando a interação visual entre ambas, de modo talvez instintivo, ao colocar-se próxima do rosto do bebê. O seguinte trecho, extraído da gravação em áudio deste encontro, coordenado pela profissional que normalmente observava este grupo, em função de minha ausência neste data, descreve a apresentação da canção, por Júlia, no projeto:

Coordenadora: Quem é que hoje gostaria de trazer uma música nova, para a gente cantar?

Responsável por Vânia: “Se essa rua fosse minha”...

Coordenadora: “Se essa rua fosse minha”... Então, tá. Vamos ver, a gente vai cantar... Então a música da Vânia é “Se essa rua fosse minha”... Bom...

Uma das mães cantarola: “Se essa rua, se essa rua fosse minha”...

O grupo começa a cantar, sendo acompanhado pelo teclado a partir da segunda estrofe: “Se essa rua, se esta rua fosse minha, eu mandava eu mandava ladrilhar. Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante, só para o meu, só para o meu amor passar. Nesta rua, nesta rua mora um anjo...”

Alguém corrige: Tem um bosque!

O grupo continua: “que se chama, que se chama solidão, dentro dele, dentro dele mora um anjo, que roubou, que roubou meu coração!”

Coordenadora: Vamos subir um pouquinho?

O grupo recomeça, em tonalidade mais aguda, acompanhado pelo teclado: “Nesta rua, nesta rua tem um bosque...”

Neste período da participação de ambas no projeto, o laço entre Júlia e Vânia começava a se formar. A canção escolhida, neste contexto, parece evocar os sentimentos de Júlia pelo bebê, manifestando seu desejo de, quem sabe “ladrilhar” os caminhos que iria trilhar. Como na aposta que implica o investimento de todas as mães em seus bebês, portanto, vemos que, já neste momento, Júlia evocava o desejo de ver Vânia traçar um caminho calçado com “pedrinhas de brilhante”, aludindo à “preciosidade” da relação com a menina. Entretanto, à medida que o processo de adoção toma forma, e a condição “se fosse minha”, em relação à Vânia, deixa de existir, o que é ilustrado ao início

de um dos módulos, quando Júlia apresenta-se orgulhosa, dizendo “Essa é a Vânia, e eu sou a mãe dela”, a canção escolhida neste momento inicial deixa progressivamente de ter importância. A história desta canção, com sua aparição e declínio de seu significado, é relatada por Júlia no seguinte trecho da *entrevista individual*:

Ana Paula: Eu até ia te perguntar. Uma das músicas que eu me lembro, até pode ter tido outras, mas eu me lembro de tu cantares pra ela, acho que bem desde o começo, aquela música: “Se essa rua fosse minha”. Tem algum significado para ti?

Mãe:É, eu cantava para ela, na casinha. Eu não sei se foi a música que ela... como ela... Sei lá. Eu comecei a cantar musiquinhas para ela descansar, e eu acho que comecei antes de ir pro cursinho. Porque como nada tem som, lá, e o som que tem as crianças estragam rápido, então a gente tem que cantar, e como eu ficava muito com os bebês e... aí, a gente,” bah, coitadinha, não tem nenhuma canção de ninar!”. Não pode dar colo, se dá colo eles quase te tiram a cabeça, lá. Então, a gente ia pro quarto e ficava do lado dos berços, cantando, lá. Pegava a mãozinha dela e ficava cantando. E tu sabes que ela ficava olhando... Como ela não tinha esse comportamento de mudar, a expressão, então ela prestava atenção.

Ana Paula: E essa música vocês ainda cantam, ou não?

Mãe:Ih, agora são tantas as que ela canta que... o repertório é maior.

Em um momento inicial, cantar visava fazer com que o bebê “descansasse”, enquanto, por outro lado, pretendia proporcionar à Vânia “som”, já que “como lá nada tem som”, então “a gente tem que cantar”. Entretanto, já no momento seguinte, vemos que Júlia destaca-se, em seu discurso, deste grupo de monitores, que descreve genericamente como “a gente”, comentando que “ficava muito com os bebês”. Posteriormente, é Vânia quem se destaca no discurso de Júlia, deixando de ser mais um entre os bebês para ser um específico, do qual sentia pena, por “não ter nem uma canção de ninar”, e para quem decide cantar, aliando à voz o toque, “segurando a mãozinha dela”. A essa demonstração de carinho, Vânia reage com a atitude de que mostra-se mais capaz no momento, já que, como diz Júlia, “ela não tinha esse comportamento de mudar, a expressão”: Vânia “ficava olhando”, ou seja, conseguia que sua cuidadora percebesse que “prestava atenção” e que, portanto, engajava-se na interação bebê-cuidador, como descrito por Trevarthen e Aitken (2001).

Vemos no fragmento do discurso de Júlia transcrito acima, o momento onde parece ter se dado o nascimento de um laço entre esta e o bebê, e para o qual o canto adquire importância fundamental. Cabe lembrar, neste ponto, que Vânia apresenta, conforme Júlia, um transtorno oftalmológico que lhe prejudica a visão. Desta forma, talvez

estivesse particularmente receptiva à voz que lhe dirigia, através da música e aliada ao toque, palavras e afeto, que com o tempo viriam a caracterizar-se como desejo materno. O momento em que, de monitora, considerando Vânia como mais um entre os bebês, passa a exercer a função materna, é relatado no trecho seguinte:

Mãe: Como eu entrei de férias, daí eu fiquei preocupada de ela estar... Ah, não sei, sei lá. Sei lá, sempre tem uma coisinha que atrai, né? A gente cuida das crianças, tudo, mas não sei, a Vânia sempre foi... bateu alguma coisa.

Ana Paula: Foi uma adoção muito antes da adoção legal, né?

Mãe: Então... Quando eu entrei de férias, eu peguei e pedi licença pro Juizado pra levar ela, passar o período de festas. É claro que eu não ia poder fazer isso se não fosse período de festas natalinas, porque isso aí é uma norma, eles não deixam a criança sair, né? Então, me aproveitei das duas coisas, peguei férias, peguei a autorização e liberei ela. Aí, neste período, eu botava sempre pra ela dormir as canções de ninar, então ela... né?

A escolha da canção de ninar “Nesta rua”, para ser apresentada em um dos encontros, portanto, não parece ser casual, já que evoca o desejo de “ladrilhar com pedrinhas de brilhante, para o meu amor passar”, o caminho a ser trilhado por um bebê que, até então, era visto por todos como um entre “as crianças, tudo”, e incapaz de grandes aquisições. Quando Júlia conta que “liberou ela” para passar as festas natalinas em sua casa, portanto, podemos perceber que, a partir de seus sentimentos em relação à Vânia, por quem “bateu alguma coisa”, de fato algumas possibilidades são “liberadas” para este bebê.

Ana Paula: E tu achas que a tua maneira de perceber ela mudou, com o curso? Alguma coisa, assim, que tu não esperavas, que tu vistes ela fazer?

Mãe: Ah, sim, ela pra mim, ela se revelou com o curso, né? Porque até então, na casinha, a gente procurava falar, conversar, chamar, ela não respondia, ela nem olhava. Ela ficava sempre assim, sempre parada de um lado, entende? Com a história da música, aí a gente colocava as musiquinhas, começava a cantar, até pra comer, que ela não comia, eu começava... Te lembrás que eu te falei do “Sopra o vento”, que era da... acho que autoria da tua outra auxiliar, lá, não sei...

Ana Paula: Ah, “O vento”, da Simone...

Mãe: O vento, né? Ela comia só escutando aquela música: “sopra o vento...”. Aí, as gurias diziam: “tá, pronto!” As gurias mexiam comigo: “agora, nós vamos ter que cantar pra Vânia comer”. Porque aí, ela só comia quando cantava a musiquinha do vento pra ela, né? Então, ela passou a, ela veio... Ela se manifestou com a música. Acho que... não sei como teria sido a história dela, se não tivesse a oficina...

A citação direta das palavras das “gurias”, colegas de trabalho de Júlia, se constitui como exemplo de heterogeneidade mostrada (Authier-Revuz, 1998), neste

fragmento do discurso, e marca sua diferenciação em relação a estas, no que diz respeito ao investimento dedicado à Vânia.

Se em um momento inicial Vânia não “respondia”, apesar de se “falar, conversar, chamar”, ao “se revelar” frente ao afeto que lhe é dirigido através das canções, com o olhar, “prestando atenção” e mesmo aceitando alimentar-se, mostra que “tem possibilidades”, como conta Júlia no trecho da entrevista a seguir:

Ana Paula: Pois é, na verdade tu falas isso, que ela emergiu com a música, que parece que também foi um jeito que ela conseguiu de se mostrar, né? De mostrar, como tu dizes, “o que tinha ali”...

Mãe: Sim, os outros... Pra nós, né? Nós descobrimos ela, com isso. “Não, tem possibilidades!”. Porque todo mundo achava que era aquilo ali. E, tanto é, que depois disso ela foi pra equipe de adoção, porque quando eu resolvi ficar com ela, ela já estava na equipe de adoção... Daí, eu me lembro que eu fui correndo no Juizado, no final do ano, no final da autorização, tentando sentir se tinha um candidato, porque ultrapassou o meu mês de férias, daí eu tinha que retornar, e aí eu fui lá perguntar se não tinha nenhum candidato pra ela, porque ela já estava na lista de adoção. Aí disseram: “não, não tem nenhum”. “Ah, bom, então eu sou candidata”. Daí eu me candidatei.

A partir do investimento que lhe é dirigido, Vânia responde, ainda que seja, inicialmente, apenas através do olhar, mostrando que não era, como “todo mundo” pensava, “só aquilo ali” e gerando em sua “candidata” à mãe o aparecimento do desejo. Neste ponto, é imprescindível lembrar o enunciado de Coriat (1997), ressaltando, em relação à importância deste, que “as crianças de olhar perdido são aquelas para as quais nunca ninguém sonhou que pudessem chegar ao céu” (p.27).

Vânia parece emergir da “solidão” evocada na letra da canção “Nesta rua”, ao responder ao estímulo que lhe é dirigido através da voz e, com sua reação de “atenção”, se torna o “anjo” que “rouba o coração” de sua cuidadora. Assumindo as funções de “holding” e “handling” abordadas anteriormente, ao mesmo tempo em que dirige ao bebê seu desejo, Júlia passa a exercer em relação à Vânia a função materna, que embora só seja “oficializada” mais tarde, com sua adoção, permite ao bebê, desde o momento em que tem início, demonstrar “habilidades” até então insuspeitadas.

As reações de Vânia, como “prestar atenção”, por exemplo, garantem que Júlia passe a sonhar que possa “chegar ao céu”, como diz Coriat (1997), demonstrando que, de fato, sua “candidatura” mostrava-se bastante procedente. Em um dos *momentos de observação* do primeiro módulo em que participam do projeto, Júlia conta:

Mãe: Hoje, antes de vir, a gente estava... aí, tinha uma musiquinha, né? Que era uma musiquinha movimentada... ela era paradinha, né? Agora, já está dançarina e cantora!

Ana Paula: Está tranqüila, mas está mais ativa, né?

Mãe: Tá mais ativa! Ela despertou... Estava muito apagadinha.

E, à partir de suas observações, constatando as reações de Vânia, e verificando que “despertou”, Júlia exige que uma nova avaliação médica do bebê seja realizada, como relatado em outro momento, e que Vânia seja incluída na lista de adoção. Mais do que isso, entretanto, exige que sejam refeitos os prognósticos antes tão determinantes em relação a suas possibilidades. De certa forma, Júlia “reapresenta” Vânia às pessoas com quem convivia e que lhe creditavam poucas possibilidades de aquisições significativas em termos de desenvolvimento psicomotor. Este movimento envolve não apenas a percepção institucional sobre o bebê, mas sua própria inserção no “Música para Bebês”, onde, aos poucos, Júlia e Vânia parecem “conquistar” o grupo, que passa também a investir em Vânia, como observado no encontro relatado no Momento 4 do Anexo 5 – 4, referente ao primeiro módulo de sua participação no projeto.

Um trecho das *observações* do encontro relatado no Momento 3, após Júlia cantar no momento da *minha música* a canção “Nesta rua” ilustra o processo descrito:

Júlia: Eu observei que a Vaninha já senta!

Simone: Ai, que fofo!

Uma das mães: É, e o pezinho cruzado, que amor...

Simone: Ai, que bom, Vânia! Que legal!

Uma das mães: Tu estavas cantando, é?

(Várias pessoas brincam com Vânia).

Mãe da Laura: Ela adorou este balão, né? É a única que relaxa, no balão!!!

Simone: É!!! Ela confia que nada vai acontecer..!

Portanto, assumindo a função materna e, desta forma, o lugar de Outro inicial, Júlia permite, à partir de seu próprio olhar, que Vânia possa ser percebida também pela cultura em que está inserida, estendendo seu laço inicial com sua cuidadora, progressivamente, a um laço social. Do bebê que chora durante todo o primeiro encontro, provocando certa ansiedade no grupo, portanto, Vânia passa a ser vista como aquela que não apenas está sendo capaz de sentar-se, mas que o faz “de pezinho cruzado”, que está “cantando”, e que é, como diz uma das mães, “um amor”.

Por outro lado, neste trecho fica evidente a confiança que Vânia sente em relação aos cuidados que lhe são dispensados, através do relato de seu “relaxamento” sobre o balão, que traduz a certeza de que sente-se segura de que não a deixarão cair, como aponta a observadora do grupo. Uma vez iniciada a formação do laço que garantirá que Vânia confie, e que Júlia possa “apostar” no bebê, garantindo-lhe que venha a tornar-se um sujeito desejante, este também “se manifesta”, “encantando” sua mãe através de vários meios, entre os quais a voz ganha destaque no “canto de sereia” que a maravilha, mencionado anteriormente. O canto, dirigido por Júlia ao bebê, inicialmente, e que permite a este sair de seu isolamento e “manifestar-se”, “retorna” neste momento a sua mãe, utilizado pela filha como forma de buscar o gozo materno e revelando, desta forma, a instauração do circuito pulsional completo, que permitirá a Vânia desejar. E, como diz Didier-Weill (1997a), mencionado anteriormente, neste caso, através da música, o sujeito invocado se torna invocante.

Júlia descreve este processo, dirigindo-se à filha, no momento da *entrevista individual* ao mesmo tempo em que relata suas habilidades:

Mãe: Hein, mocinha, está cantando, aí? Aquela frasezinha dos cumprimentos ela fala, inteirinha e cantada. Eu não sei cantar a melodia certinha da música, mas ela sabe bem certinha, bem cantadinha, aquela música. E ela fala bem... e quando tá mais alto, também, ai, ela muda o tom, um tom mais alto, pra mim, pelo menos, é mais difícil manter uma melodia assim, gostosinha. Ela continua, aquela vozinha dela, bem dentro da melodia... a coisa mais querida.

No momento da *entrevista individual*, quando Júlia e Vânia comparecem já como mãe e filha, e a performance vocal desta última leva à caracterização como “a coisa mais querida”, as dúvidas sobre as dificuldades de Vânia, ainda que não totalmente solucionadas, uma vez que, de fato, quem se tornará este sujeito só poderemos saber *a posteriori*, são, em grande parte, passado. Inicio a entrevista comentando que fico feliz que só a tenhamos feito no encerramento do último módulo da participação de Vânia no projeto, pois a estou entrevistando “como mãe”, e Júlia concorda, dizendo: “Agora é diferente, né?”.

Da mesma forma, a canção “Nesta rua” perdeu a importância que tinha inicialmente, tem significado “diferente”, agora. Como um objeto transicional que, após cumprir importante função, é esquecido. Júlia diz “agora são tantas as que ela canta que... o repertório é maior”. Não é mais somente a mãe que canta, mas também Vânia, que, aos poucos, na medida em que sua relação com a família que a adota se fortalece, vai podendo

também manifestar seus interesses, reagindo às possibilidades que lhe são oferecidas com expressões como, por exemplo, a dança.

Mãe: Ela gosta muito de música. Então, a gente, tudo... quando tem, quando aparece uma canção, uma coisa assim, na televisão, que seja coloridinha, ou coisa assim, as gurias já saem correndo: “Vânia, Vânia, vem ver!” E ela já para na frente da televisão e, daqui a pouco, ela tá lá, dançando.

Ana Paula: Bom, tu estavas falando que toda a família é musical, né? Que um toca bateria, o outro...

Mãe: Todos, menos eu, eu só sou RP, coitada. É meu marido, pela família do meu marido, né? A família do meu marido, eles tem músicos, né? Então, ele também toca violão.

Ana Paula: Pra ti, então, a música, antes, não tinha uma função específica... Não se explica por aí...

Mãe: Não, eu sempre gostei de música, mas eu não tenho nato, eu não consigo assim, sabe, não tenho ouvido, às vezes, quando ele toca, eu gosto de cantar, só que não, nem me permitem, porque eu não consigo acompanhar o instrumento, eu não ritmo o instrumento com a voz, eles ficam “mãe tu tá na frente, mãe tu tá atrás” e eu digo assim: “Ah, é como vocês sabem, eu sou péssima em música, né?” Então, para mim, cantar é sem instrumento, se eles tiverem tocando, eu estou fora...

Ana Paula: Mas tu gostas de cantar?

Mãe: Eu gosto, só que não me arrisco, que aí fica feio, né? Com a Vânia, eu canto, lá nas aulinhas de música, eu canto.

A partir das reações que Júlia interpreta como de prazer em relação à música, Vânia também passa a fazer parte de algo que tem importante função na família, como vemos neste fragmento do discurso de sua mãe. E esta, embora considerada “péssima em música”, e que antes só cantava “sem instrumento”, também passa a “arriscar-se” a cantar, especialmente “nas aulinhas de música”. À medida que o interesse de Vânia pela música torna-se mais intenso, e a percepção de sua mãe sobre as funções que esta desempenha para a filha mostra-se evidente, portanto, Júlia se “reconcilia” com o canto, e autoriza-se a cantar, mesmo com o acompanhamento do piano, nas “aulinhas de música”, o que antes era, como relata a seguir, “proibido”:

Ana Paula: O que tu achas, na tua maneira de perceber a música, teve alguma diferença com o curso ou não, a música em si? A tua relação com a música?

Mãe: Ah, sim, eu passei a cantar, antes eu não cantava, era proibido. Agora eu canto, as músicas da Vânia eu canto todas, com ela.

Ana Paula: E tu sabes, avaliação de filho às vezes é meio rígida, né?

Mãe: Não, mas depois que eu comecei a cantar as musiquinhas da Vânia, eles até foram mais suaves comigo. “Mãe, até que tu tens uma voz boa. Só que tu tens que te coordenar”. Até ganhei alguns pontos, lá, com a turma. Vamos fazer um conjunto, né, Vânia? Uma dupla.

A partir do interesse de Vânia pela música e da utilização que Júlia faz do canto, na relação com a filha, ambas ingressam na “ala musical” da família. Júlia passa mesmo a ser considerada como portadora de “uma voz boa” e “ganha alguns pontos” com “a turma”. Por outro lado, “a dupla” que propõe à Vânia adquire maior repertório, quando passa a circular por vários ambientes, e sonoplastias diversas ganham importância. Das canções de ninar, chegam às canções de roda, bem como a outras utilizadas no “Música para Bebês”, como “O Vento”, que no encontro relatado no Momento 5 (Anexo 5 – 4) Júlia diz que Vânia “adora”. Esta música, de fato, torna-se parte importante da “sonoplastia” que acompanha a inserção de Vânia no projeto, como vemos também no encontro relatado no Momento 6, quando Júlia chega dizendo que “a gente vinha” cantando-a, incluindo, em seu discurso, ambas nesta ação.

Embora Júlia afirme, em relação à Vânia, não saber “como teria sido a história dela, se não tivesse a oficina”, vemos, na análise de sua entrevista, que muito mais do que ao projeto em si, podemos creditar a “manifestação” de Vânia ao investimento que lhe é dirigido por sua mãe, que à partir da “candidatura” a esta função, passa a apostar que haja, “ali”, possibilidades inexploradas, que o desejo torna viáveis.

Neste contexto, a música, mais especificamente o canto, através da canção que Júlia vem a apresentar no momento da *minha música*, parece ter apenas permitido à esta e, podemos pensar, talvez a Vânia, a constatação de que, de fato, “uma coisinha atraía”. Neste momento inicial, a voz ganha importância e aparece tanto através do mamanhês, caracterizando o modo de falar com o bebê que observamos no Momento 3 do Anexo 5 - 4, como na canção de ninar que Júlia escolhe para o bebê, e que porta a aposta que permite que todas as “possibilidades” venham a se concretizar.

“Bateu alguma coisa”, diz Júlia. Que podemos chamar desejo, e cuja evolução viria a produzir em Vânia a vontade de alimentar-se e focar o olhar, inicialmente, para chegar à constituir-se como voz, através do “canto de sereia”, e tornar-se palavra, como vemos na *entrevista individual*, quando dirijo-me a ela, que brinca, neste momento, com um objeto que encontra na sala:

Ana Paula: Vânia, tu não queres um brinquedo, em vez desse?

Mãe: Tu não queres essas coisinhas ali, minha gorduchinha, não queres?

Vânia: Não.

Mãe: Não?

Vânia: Não.

Mãe (rindo): Ah, não! Eles espalhavam brinquedos pra tudo que é lado, na

casinha, daí na hora de juntar os brinquedinhos, quando a Ursula disse “ vamos guardar, vamos guardar os brinquedinhos”, daí ela saiu do colchãozinho em que ela estava, né? E “gadá” “gadá”... Tanto é que a primeira palavra que ela disse, depois de água, foi guardar. Então “gadá” “gadá”, então ela começava a juntar e guardar, e as gurias acharam o máximo, né? Porque pra quem não fazia nada, aí já estava ajudando as crianças a guardar os brinquedos, né?

Vânia mostra que pode falar e, mais do que isso, manifestar o que quer e não quer, com sua negativa à minha oferta de um brinquedo que, embora me parecesse mais interessante do que o objeto que tinha nas mãos, não lhe despertou interesse. Por outro lado, Vânia demonstra também outros interesses ao expressar sua satisfação batendo palmas ao final de uma música, no encontro relatado no Momento 5 (Anexo 5 – 4), no encontro 7, quando manifesta intenção de dançar com um colega e solicita auxílio para realizar seu intento, e ao dançar ao ser chamada pelas irmãs para ver algo na televisão, como conta sua mãe em outro momento.

Ana Paula: No caso da música, pelo que tu estás dizendo, junta a fome com a vontade de comer, porque é uma coisa que ela escolheu e que também é muito da tua família. As outras crianças tocam, gostam...

Mãe: Sim, eles adoram.

O interesse de Vânia pela música, portanto, facilita também sua inserção no novo ambiente familiar, onde todos são “musicais” e a performance através do canto e de instrumentos musicais mostra-se valorizada.

Mãe: Meu marido, final de semana é música gauchesca, direto, de manhã, com chimarrão. De tarde, quando a turma chega, até quando dá, eles tocam, porque eles têm bateria, tem essas coisas, né? Então, um diz que ela vai tocar teclado, a minha guria, outro diz que ela vai tocar violão, que ele toca violão, e o meu guri, que é o baterista, diz que ela vai tocar é bateria. Então todo mundo quer que ela faça alguma coisa, né? Eles já carregam ela lá pra cima, botam ela na bateria e já começam: “Olha, como ela já sabe, olha como ela já sabe”. Ela já começa a bater nos pratos dele, lá, né?

Ana Paula Ela vai poder escolher...

Mãe: Por isso que eu te digo, pelo tempo que ela fica... Ela gosta muito de canções, assim, do estilo da aulinha. Da aulinha, da terapia, né? Da música, que é aquelas canções de roda.

Vânia encontra, portanto, diversas expectativas em relação a ela: que venha a ser tecladista, baterista, violonista. Por hora, consegue, entretanto, conforme sua mãe, mostrar seu próprio interesse pelas canções de roda e as “do estilo da aulinha”,

referindo-se esta ao “Música para Bebês” que, pela dupla função que ocupa para a criança, é descrito concomitantemente como “aulinha” e “terapia”.

Ao som dos diferentes estilos que compõem o universo da família, portanto, e entre as diversas expectativas que lhe são dirigidas, Vânia, aos poucos, constitui-se como um sujeito. E “rouba” o coração não apenas de sua mãe, mas de toda a família, que solicita a Júlia que não a “devolva” após o período de festas natalinas. Torna-se para esta família, portanto, “o nosso nenê”, como diz Júlia em outro momento da entrevista, para poder, no futuro, vir a fazer suas próprias opções, a partir dos caminhos inicialmente ladrilhados “com pedrinhas de brilhante” por sua mãe.

5.5 - A canção de Débora

Se no caso de Vânia, a música é utilizada por Júlia para o estabelecimento de seu próprio laço com o bebê, para Aline, a monitora que acompanha Débora, a escolha de uma canção para o momento da *minha música*, ainda que não dissociada de sua própria história, está relacionada à possibilidade de que o bebê vincule-se a outra “candidata” à mãe adotiva.

A canção escolhida, “Atirei o pau no gato”, embora bastante “comum” ao repertório infantil, adquire um significado especial na história deste bebê, tendo lhe sido cantada, no projeto, no encontro relatado no Momento 2 do Anexo 5 – 2. Conforme descrito então, chama a atenção, na observação deste encontro, a maneira carinhosa como Aline dirige-se ao bebê, sempre o olhando e sorrindo. A implicação desta canção na história de Débora é abordada neste trecho da *entrevista individual* com sua acompanhante:

Ana Paula: Qual foi a música que tu cantaste pra ela?

Monitora: “Atirei o pau no gato”. Que a mãe dela canta pra ela, a mãe dela que quer ser mãe...

Ana Paula: E essa música tem algum significado especial pra ti?

Monitora: Pra mim... Não, acho que especial, acho que não, né? Mas é uma das músicas que até me... é música da minha infância.

Ana Paula: Por isso que eu perguntei... Porque é uma música muito típica, né?

Monitora: Mas não fui eu que, assim, comecei a cantar essa música pra ela, foi a mãe dela que começou, que passou essa musiquinha. Até o dia que eu cantei pra ela, eu achei ela meio xoxa, assim, né... E, a Débora, me contrariando, né? Chega lá, a Débora canta...E a Débora bem séria, naquele dia.

Inicialmente, Aline relaciona a canção escolhida à “mãe que quer ser mãe” de Débora para, em seguida, dizer que é “uma das músicas que até me...”, interrompendo-se para explicar que é “música da minha infância”. Ao mesmo tempo, ao lembrar-se da reação do bebê ao ouvir a canção no encontro em que a canta na *minha música*, Aline descreve-o como “meio xoxa”, diferente de “lá”, referindo-se, provavelmente à instituição, onde “Débora canta”. Cabe ressaltar que esta observação é feita após relatar que “lá”, quem começou a cantar a música de Débora foi “a mãe dela”.

No trecho relatado, podemos perceber, portanto, a função desempenhada por Aline em relação a este bebê. Por um lado, lhe dirige carinho e cuidados, como observamos claramente nos encontros transcritos no Anexo 5 - 2, especialmente no Momento 1. Oferece-lhe holding e handling, aconchega-o em seus braços para a realização das atividades, dirige-lhe o olhar e a voz, suave e constantemente e, finalmente, manifesta seu carinho através de um suave beijo na testa. Ao mesmo tempo, mostra à Débora o ambiente e os objetos, ao auxiliá-la, por exemplo, a utilizar as pequenas maracas coloridas distribuídas aos bebês.

Por outro lado, ainda que evidenciando importante relação com Débora, Aline parece facilitar a aproximação e formação de laços entre esta e a candidata a sua adoção, ao escolher uma canção que a mesma lhe “passou”. No seguinte trecho de sua *entrevista individual*, Aline aborda estes aspectos:

Ana Paula: Tu tens alguma relação, em especial com a Débora, ou não?

Aline: Não, eu acho assim... Na nossa casa, todo mundo, assim, é bem apegado a ela, porque ela chegou ali com quinze dias, então, ela é o nené da casa, né? Todo mundo.

Ana Paula: Ela é a mais novinha, atualmente?

Aline: É a mais novinha.

Ana Paula: Ela tá com...

Aline: Ela fez um aninho, sábado passado, um aninho, então ela é o nenezinho da casa, chegou com quinze dias, foi crescendo, crescendo... Ela não foi pra adoção, porque tem um casal de voluntários que quer ainda adotar a Débora, então, é bom, que eles querem adotar, eles são, assim... Pra mim, assim, eles já são os pais da Débora, só que isso foi prendendo ela na casa, porque ela já poderia ter sido adotada por outros casais, e por isso é que ela foi crescendo, crescendo, assim, com a gente.

Aline nega um envolvimento especial com Débora, dizendo que “todo mundo” é “bem apegado a ela”, mas deixa transparecer seu afeto ao descrevê-la como “o nenezinho da casa”, que “chegou com quinze dias” e foi “crescendo” aos cuidados da equipe

da instituição. Sua predileção pelo bebê se evidencia também, quando, em outro momento da entrevista, diz que “a Débora é uma criança tranqüila, até o desenvolvimento dela, assim, é bom”, continuando em seguida a dizer que “eu comparo... por que a gente não deve comparar, né, mas a gente está sempre comparando, e eu acho ela, assim, bem desenvolvida!”. Apesar de seu envolvimento, entretanto, Aline aprova a possibilidade de que Débora venha a ser adotada pelo casal em questão, e explica que, paradoxalmente, Débora “não foi pra adoção, porque tem um casal de voluntários que quer ainda adotar”. Não são, portanto, candidatos anônimos, entre “outros casais”, mas um casal específico que desenvolveu uma relação especial com o bebê, e cuja legitimidade Aline considera inegável, como vemos na continuação deste trecho da entrevista:

Ana Paula: E ela vai ser adotada por eles?

Aline: Eles estão fazendo de tudo. Eu passo pra eles, assim, tudo o que acontece, as musiquinhas, sempre passo, por que ela visita a Débora sábado, durante a tarde, durante uma manhã, e leva a Débora domingo pra passear, passar o domingo inteiro. Ela já tá bem, bem vinculada com a Débora, é só que não deixam, por causa da função de voluntária, né? Por que dizem que a pessoa vem, escolhe, e não é certo, tem que entrar na fila... Mas, assim, acho que no caso da Débora... Pra eles, assim, já é “papai, mamãe”, sabe? “Vem com o pai”, “vem com a mãe”, eu também, assim, né, nem sei se acho certo essa história, assim, de voluntário adotar, nem tenho opinião formada, mas acho que, no caso deles, eles já são os pais dela.

Na percepção de Aline, para Débora o casal já desempenha papéis de “papai” e “mamãe”, de forma que, sem saber se “acha certo essa história, assim, de voluntário adotar”, não tem dúvida, entretanto, de que “no caso deles, eles já são os pais dela”, apesar do que outros “dizem”, expressão que marca em seu discurso a heterogeneidade, a presença do não-um de que nos fala Authier-Revuz (1998). Desta forma, centrando sua percepção nos interesses que considera serem os do bebê, que já percebe este casal de forma especial, Aline evidencia uma identificação com Débora que, por um lado, possibilita que desempenhe seus cuidados de forma a assumir a função materna, quando necessário, e, por outro lado, abre espaço para que o casal em questão fortaleça os laços com o bebê. Assim, “passa para eles”, como diz, “tudo o que acontece”. Da mesma forma como “passa” a estes o que acontece nos encontros, também “leva” para o projeto a canção que “a mãe que quer ser mãe” costuma cantar-lhe, apresentando-a de forma a estender o sentimento despertado em Débora ao ouvi-la com sua “mãe” a outros momentos. Entretanto, ao verificar que Débora fica “xoxa” ao escutar a canção no projeto, parece dar-se conta, talvez, de que para o bebê a audição da canção, sem a presença de sua “mãe”, não surte o mesmo

efeito do que quando cantada por esta.

A posição de Aline situa-se, portanto, em relação à Débora, como de uma “cuidadora”, considerando a palavra cuidado não apenas no sentido de atendimento de necessidades, mas de uma maternagem que, sem deixar de oferecer o “ambiente facilitador” de que fala Winnicott (1996b), não fecha a possibilidade de que Débora estabeleça outros laços, em especial este vínculo com os candidatos a pais adotivos, que tenta facilitar, já que considera inquestionáveis. A especificidade desta função é descrita por Aline na *entrevista individual*:

A gente... eu tenho, assim, como a gente não trabalha, assim, numa creche, aquela coisa de dizer... “a mãe vem, a mãe reclama”, então, assim, oh, a gente não pode nem reclamar se a criança é mal educada, eu não posso dizer, eu não me sinto no direito de dizer “essa criança é mal educada”. Porque a criança nasceu, então, mal educada. A gente que educa, né?

Aline menciona a ausência, em sua relação com a criança, de uma mãe que “vem e reclama”, resumindo sua percepção sobre a importância de sua função ao dizer que “não se sente no direito de dizer ‘essa criança é mal educada’”, já que, “a gente que educa”. Utilizando no discurso a expressão “eu não posso dizer”, forma de modalização autonímica que Authier-Revuz (1998) descreve como auto-representação do dizer, situada na fronteira entre opacificação e transparência, alude à questão da educação, que não pode “julgar” já que é a educadora. Parece entender a palavra “educação” em um sentido amplo, que envolve a maternagem que dirige ao bebê, já que não há uma “mãe” que o faça, e que implica, portanto, a necessidade de um envolvimento com o mesmo. Esta percepção torna-se especialmente evidente em seu *questionário final*, ao abordar a importância do projeto para Débora. Inicialmente, relata a importância de “estimular nossos bebês em vários aspectos, entre eles o emocional, o físico e o psicológico”. Por estimulação parece conceber, portanto, o fortalecimento da relação com o cuidador, que propicia o desenvolvimento “emocional” e “psicológico”, já que em seguida menciona “o vínculo que se cria com o bebê” e que estimula a “confiança”. Ao mesmo tempo, sua implicação no projeto e envolvimento afetivo com Débora, é evidenciada quando diz que percebeu “a Débora bater palmas pela primeira vez aqui” e isto foi “gratificante e emocionante”. Finalmente, Aline articula sua percepção sobre os efeitos observados em Débora e em si mesma, ao dizer:

Para mim e meu bebê, o curso representou momentos de intensa alegria, relaxamento e satisfação, por proporcionar à Débora momentos onde ela teve

atenção e exclusividade”.

Se, inicialmente, Aline comenta que sua relação com Débora é como a de “todo mundo”, que é “apegado” a ela, nestas frases a situa como “seu” bebê, para o qual sua atenção foi exclusivamente dedicada durante os encontros, “gratificantes e emocionantes”, permitindo que percebesse a aquisição de suas habilidades, e capazes de propiciar a ambos momentos de “intensa alegria, relaxamento e satisfação”. Como sintetiza Aline em um fragmento da entrevista:

Aline: Começou sendo uma oportunidade de ter uma exclusividade e, dali pra frente, tudo assim... acho que foi tudo benéfico, assim, sabe? Andou ali, bateu palminha ali, são pequenos detalhes, mas que pra nossas crianças, sabe...

Ana Paula: Um momento em que tu estavas podendo observar só a ela?

Monitora: Exatamente, de repente ela até já tivesse batido palminha antes. Mas é que, pras nossas, pras crianças, né? Acho, assim, que tudo ali foi importante pra ela...

A participação no projeto parece ter fortalecido entre ambas uma relação onde os laços se consolidaram, a partir de um momento de diversão conjunta. Neste contexto, algo que “começou sendo uma oportunidade de ter uma exclusividade” gera “pequenos detalhes” que “para nossas crianças” ganham importância, a partir do momento em que, sendo observados, apesar de talvez até já existirem anteriormente, passam a ter realmente um significado para seus cuidadores. Desta forma, Aline conclui que “tudo ali foi importante” para Débora. Podemos pensar, contudo, que esta importância da música para o bebê esta diretamente relacionada ao valor que sua cuidadora lhe atribui. Após dizer que não tem “aquele fanatismo por música”, mas considera “por outro lado” que seja algo “importante, porque é uma coisa que consegue ir fundo no sentimento de uma pessoa, uma música, uma expressão”, Aline explica:

É bem no sentido, assim, a vida da gente é super corrida, e como eu falei pra vocês, eu não sou daquelas de estar no ônibus e colocar um walkman, estar sempre ligada em música, mas, assim, no curso, tem aquela coisa, assim, que tu paras e tu pensas, e ali, é o que eu tava dizendo, ali tu percebes como a música vai, parece que entra na gente, né? Como ela consegue, sei lá, não sei porque, eu me lembro direitinho a sensação da gente na aula de música, como era uma coisa boa... eu sei que a Débora relaxava, mas eu também.

Neste contexto, a escolha da canção “Atirei o pau no gato” para o momento da “minha música” é não apenas uma forma de evocar ao bebê um significante

trazido por seus “pais”, mas também uma forma de dedicar-lhe um momento de “atenção e exclusividade”, através de uma canção que possui um significado também na história de Aline, como vemos ao descrevê-la como música “da minha infância”. E pelo seu comentário ao relatar a satisfação de Débora com as atividades musicais, podemos concluir que, provavelmente, em sua infância, a música também significava algo prazeroso:

Ah, ela gosta bastante, apesar que, eu acho que toda criança gosta, eu acho difícil, às vezes eu prestava atenção, assim, umas mães diziam: “ah, meu filho ama, meu filho adora”. Acho difícil uma criança não gostar de música, né?

Neste processo, onde a música “entra na gente”, provocando uma “sensação boa” em que ambas “relaxam”, como conta Aline, a “minha música” torna-se, portanto, “música das duas”, evocando a infância de uma, a relação com pessoas de referência que procura, como cuidadora, “estimular”, na outra e, principalmente, o laço entre ambas.

5.6 - A canção de Carolina

Da mesma forma como observamos no caso de Débora, também na relação de Carolina com a monitora que a acompanha ao projeto, vemos na canção escolhida para o momento da *minha música*, um elemento importante na construção do estilo de relação que se desenvolve entre ambas. Lívia, já no primeiro encontro de que participam no “Música para Bebês”, relatado no Momento 1 (Anexo 5 – 8), canta para Carolina uma canção que denomina “Balança”. Neste encontro, após ouvir minha explicação sobre a atividade a ser realizada, Lívia propõe:

Lívia: Eu posso cantar, tem uma que eu canto para ela, sempre.

Ana Paula: Então, podes cantar...

Lívia: “Balança, balanço, vamos balançar. Balança, balanço, sempre a cantar. Cantando, cantando, vamos balançar. Pra cima, pra baixo, um abraço vamos dar!”

Ana Paula: Vamos lá, então...

O grupo canta, desta vez com o acompanhamento do piano: “Balança, balanço, vamos balançar. Balança, balanço, sempre a cantar. Cantando, cantando, vamos balançar. Pra cima, pra baixo, um abraço vamos dar!”

Ana Paula: Que legal!

Lívia:Essas musiquinhas, todas, a gente aprende. Mas é sempre bom, até com os maiores a gente faz, para desenvolver criatividade, amizade, aí eles abaixam, eles levantam e se abaixam...

Em sua explicação após a apresentação da canção, esta monitora alude ao aspecto do “desenvolvimento”, que menciona também na *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais das crianças*, naquele momento ressaltando o “desenvolvimento integral” do bebê e, aqui, a “criatividade” e a “amizade”.

No trecho a seguir, novamente mencionando o “desenvolvimento”, Livia aborda sua relação com a canção escolhida e os motivos que a levaram a cantá-la para Carolina:

Ana Paula: Um pouco tu já falaste, mas como é que tu percebes a relação da Carolina com a música?

Livia: Muito boa, ela gosta e, quando toca, quando a gente liga o som, ela fica enlouquecida. A Carolina é uma criança assim, ela não gosta de estar sozinha, ela gosta de companhia, ela gosta do meio social, tu queres ver a Carolina se acalmar, é tu botares ela sentada onde estão pessoas mais adultas, ela não gosta de se sentir só, ou então no meio das crianças. Tu queres ver, se tu colocares ela na salinha da televisão, um dia que estiver chovendo, ou se por acaso a televisão estiver ligada, ela presta atenção na televisão, ela sabe de onde é que vem o som, ela sabe da onde vêm as imagens... Ela gosta, eu sempre mexo com ela, a Carolina é a criança da novela das oito. Vou trazer a Carolina pra sala. Por que ela é atenta às coisas, aquela entrada da Globo, nos noticiários, e a entrada das novelas, ela... Sabe? Ela pára, e, qualquer música é balanço pra ela.

Ana Paula: E tem alguma coisa que tu notas que ela gosta mais?

Livia: Em geral, as músicas, ela presta atenção nos desenhos, também, tudo que tem muita movimentação.

Ana Paula: Movimento, música...

Livia: Ela... É, ela gosta. E, por exemplo, na hora do banho, que eu canto muito com eles na banheirinha, ela bate os braços, ela bate os braços, ela adora. Então acho que é receptiva, ela gosta de música, pra ela. Mexeu com ela, ela é uma criança alegre, ela é simpática.

Ana Paula: Quando tu pensaste nesta música que tu cantas para ela, teve alguma relação com isso? Balanço, movimento?

Livia: Era uma música que a gente cantava na escolinha. Sempre cantava essa música, eu cantava, quando eu trabalhei em berçário, eu cantava pra berçário, quando eu trabalhei em maternal, eu cantava pra maternal, eu fui dona de escola, fui dona de jardim de infância. Então, sempre, conforme o nível, eu trabalhava, é uma música que desenvolve todo aquele lado emotivo na criança, emoção, afeto. Então, eu sempre trabalhava, cantava essa música, e... eu acho que não, sempre eu canto para todos eles, da casinha.

Apesar de encerrar sua fala mencionando, em resposta à minha questão sobre a possível relação entre a preferência de Carolina pelo balanço e movimento e sua escolha desta canção para a mesma, dizendo que “acha que não”, chama a atenção o fato de que, em determinada parte, Livia relata que, para Carolina, “qualquer música é balanço” e que esta gosta de “tudo o que em movimentação”. Da mesma forma, na *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais da criança*, Livia menciona que Carolina, ao ouvir música, “mexe

o corpo e os braços e pernas e balbucia”. Ao cantar a canção no projeto, também Lívia normalmente o faz associando gestos ao texto e encerrando a apresentação com um forte e “movimentado” abraço. O “movimento” parece caracterizar não só as preferências musicais de Carolina, mas também o estilo de relação das duas, sempre permeada de abraços, “sacudidas”, etc, como vemos no encontro relatado no Momento 1 (Anexo 5 – 8), em grande contraste à forma de relação com o bebê estabelecida pela monitora que o acompanha no encontro relatado no Momento 2.

Entretanto, ainda que seu carinho e a importância de sua relação com este bebê se façam presentes em seu discurso, possibilitando que perceba Carolina como uma criança “simpática”, “atenta”, etc, Lívia, na maior parte da entrevista, posiciona-se como educadora e, ao contrário de Aline, parece conceber esta função como a de “professora”, evidenciando em suas enunciações, filiações ao discurso “escolar”. Após mencionar sua satisfação com a participação no projeto, por exemplo, Lívia diz:

Como professora jardineira, sempre desenvolvi atividades relacionadas à música, né? Então. Que eu já trabalhei com todos os níveis, já trabalhei com maternal, com berçário, com criança de nível A, de nível B, de quatro ou cinco anos, de cinco a seis... Então a música faz parte da vida da criança da pré-escola. Todas as atividades estão relacionadas com música.

A função que Lívia estabelece como monitora, portanto, tem seu ponto de partida na experiência como “professora jardineira”, para quem a “música faz parte da vida da criança pré-escolar” e, por isto, “todas” as atividades desenvolvidas “estão relacionadas com música”. Da mesma forma, a canção escolhida está relacionada a esta “experiência”:

Ana Paula: E onde é que tu aprendeste essa música?

Lívia: No cursinho, eu já vim... No magistério, no cursinho de jardim. Eles sempre têm uma musiquinha que a gente toca, que a gente se apega mais, e essa é uma musiquinha que eu nunca esqueci, principalmente por aquela parte do abraço. Então, a gente começa abraçando a criança, pra depois a gente ensinar a criança a abraçar outra criança, pra depois abraçar um outro adulto... Então, eu, sempre, sempre cantei essa musiquinha e, quando cheguei na casinha, comecei a cantar pra eles, todos conhecem, os grandes também conhecem a musiquinha, no que eles entraram, eu também comecei a cantar pra eles...

Ressaltada como “uma musiquinha que a gente toca, que a gente se apega mais”, portanto, a canção “Balança” marca a história de Lívia como professora e monitora. A intensidade dos sentimentos que esta canção lhe desperta é evocada quando utiliza o

advérbio de tempo “nunca”, para dizer que “nunca se esqueceu” da mesma e, a partir disso, a canção é emprestada à Carolina, suprindo, ao mesmo tempo, o interesse do bebê pelo “movimento” e “balanço”, e sua função de transmissão de afeto, através do abraço que a encerra. Ainda que este afeto se mostre, no discurso de Lívia, como algo a ser “ensinado” e, desta forma, pareça, à princípio, pouco espontâneo, evoca a necessidade do estabelecimento de uma relação dual, permeada pelo afeto, a ser depois estendida “a outra criança” e “outro adulto”, possibilitando, então, a relação do bebê com o grupo social em que está inserido. É importante lembrar, neste sentido, que Carolina é percebida por Lívia como uma criança “social”, o que torna esta inserção e sua relação com a canção ainda mais significativa.

Se o afeto e a importância da canção escolhida se fazem perceber através da relação que Lívia parece ter com a mesma, como uma música a que “se apegou” mais, não sendo, portanto, isenta de significações para ela própria e, desta forma, para Carolina, para esta monitora, entretanto, as atividades desenvolvidas no “Música para Bebês” são vistas essencialmente como instrumento a “desenvolver” aspectos. Ao abordar a importância da *minha música*, por exemplo, Lívia diz:

Eu achei, assim, um dos momentos super bons... tu queres ver um outro momento, assim, que ela... que eu acho que a Carolina adorava, era o da molinha. Aquela, tu sabes, que ela brigava pra ficar com aquele chocalhinho, é, o ovinho. Então, acho que aquilo foi super bom pra eles, eles ficaram atentos, eles queriam pegar, né, então desenvolveu uma séria de coisas: atenção, concentração, até a apreensão da criança naquilo ali, a força pra sacudir o chocalho, muitas coisas que, indiretamente, vocês ali não estavam nem medindo, mas, sem querer, vocês trabalharam nas crianças.

Se alude ao desenvolvimento de “muitas coisas”, que não estávamos “nem medindo” e que foram “trabalhadas”, como “atenção”, “concentração” e “apreensão”, talvez, embora sem perceber, Lívia também “desenvolva” em relação à Carolina uma relação cuja implicação não possa “medir”, e que transborda sua função de “professora jardineira” para beirar, em alguns momentos, a função materna. Desta forma, empresta não só a canção mencionada, ao bebê, mas também seu estilo pessoal. Junto com as canções que canta ao banhá-lo, por exemplo, Lívia oferece o toque, bem como a leitura das “preferências” de Carolina por televisão, contato com adultos, abertura de programas televisivos, etc, e sua caracterização como uma criança “social”. No “balanço” mencionado na canção, realizado segundo esta “sempre a cantar”, Lívia acaba por oferecer à Carolina um estilo e a afeição de que esta necessita. Como menciona ao final da entrevista, talvez

percebendo a importância de sua função, sua relação com o bebê certamente vai além da de “professora”:

A gente que trabalha com criança, sabe que tem que ser um pouquinho de tudo. Professora, meio palhaça, meio mãe, né? Meio tudo, né? Tia...

Se a função de professora lhe parece claramente perceptível, portanto, na tarefa de monitora, ou “tia”, como é chamada na instituição, neste momento Lívia se da conta de que precisa ser, também, “meio” mãe, “meio” palhaça, etc. Talvez, portanto, se posicionar inicialmente como “professora” seja uma maneira de defender-se da intensidade dos afetos provocados pela relação com o bebê, já que cantar a canção escolhida “como jardineira” pode parecer menos ameaçador do que fazê-lo como uma cuidadora que assume, em determinados momentos, os cuidados e a forma de relação que caracterizam a função materna, essencial para um bebê e que, estando este abrigado em uma instituição, não pode ser desempenhada por sua genitora. Como lembra Aline, neste contexto, é “a gente que educa”.

5.7 - A canção de Lucas

Se para muitas mães ou cuidadores o ato de cantar não parece oferecer maiores dificuldades, como observamos com Lívia, que o faz já no primeiro encontro de que participa com Carolina, para algumas pessoas o momento da *minha música* representa não só uma demonstração de afeto em relação ao bebê, mas também uma confrontação com sua própria dificuldade de expressão ou de posicionar-se “em público”, mostrando-se para isso “encabuladas”, como descreve a mãe de Lucas. Talvez por constatarem, ainda que muitas vezes inconscientemente, o quanto seus afetos estão implicados no ato de cantar para o bebê, tais sujeitos mostrem-se, ao fazê-lo, particularmente tímidos. Neste caso, enfrentar tais sentimentos e expor uma canção para o grupo, talvez represente, para além do próprio ato de cantar, a importância da relação com o bebê, buscando, apesar da dificuldade experimentada, oferecer-lhe na canção escolhida uma “amostra” dos sentimentos por ele evocados. É o que observamos, por exemplo, na maneira como o cantar é percebido pela mãe de Lucas, como ilustra este trecho de sua *entrevista individual*.

Ana Paula: E como é que foi cantar essa música no grupo, com as outras mães, com as outras crianças?

Fernanda: Eu já te disse, eu sou super encabulada, desafinadíssima, achei isso um horror, ter que cantar.

Simone: Mais por timidez de cantar, não por ser uma música...

Fernanda: Por timidez de cantar!

Ana Paula: Porque isso me preocupava, por ser uma música, assim, particular da relação daquela mãe com aquela criança, que as pessoas pudessem...

Fernanda: Sentir uma invasão? Não, eu só por vergonha, mesmo. Para mim, cantar é um horror.

Compartilhar com o grupo a canção do filho, portanto, não é difícil, se comparado simplesmente ao ato de cantar. Fernanda, entretanto, parece perceber tal ato como fundamental, uma vez que esperava fazê-lo ao inscrever-se em um projeto através do qual pretendia aproximar-se mais do filho. Quando questiono se os encontros haviam sido como esperava, relata:

Mãe: Não, eu imaginava que a gente ia cantar mais.

Ana Paula: E isso fez falta? Poderia ser mais.

Mãe: Não, não fez falta. Porque acho que teve outras coisas que substituíram isso, que eu não imaginava. Essa história do conto, da gente ficar dançando com ele, naquele vai e volta e repete.

Cantar, portanto, apesar das dificuldades mencionadas, estava em seus planos ao inscrever-se com o filho no projeto. Neste sentido, poder encontrar entre as atividades musicais outras formas que “substituam” o cantar, que julga importante, e que talvez mostrem-se mais fáceis para esta mãe, talvez represente, metaforicamente, a busca de formas de relacionar-se com o filho que lhe sejam menos difíceis. Ao mesmo tempo, como demonstra em outro momento da entrevista, enfrentar sua dificuldade de expor-se “em público” é visto por ela como algo desejável. Após escutar seu relato sobre sua timidez, comento:

Ana Paula: Te ocorre alguma maneira que a gente poderia fazer, para que as pessoas ficassem mais...

Simone: Que fosse mais ameno.

Mãe: Pra mim, não. Só se eu não cantar. Não abrir a boca.

Simone: Cantar com o grupo, tudo bem?

Mãe: Cantar com o grupo, tudo bem, ninguém vai ouvir minha voz em especial. Também acho, assim, que pra mim isso é um treino, né?

Ana Paula: Acho que sim, né?

Mãe: Porque eu acho que é uma coisa... Pra mim, até profissionalmente, faz falta falar. Eu sempre estou fugindo de ter que falar. Não gosto de falar em público...

Ao enfrentar sua dificuldade e participar deste momento, portanto, Fernanda demonstra sua intenção e esforço no sentido de “treinar” a exposição de “sua voz em especial”, importante profissionalmente, mas certamente fundamental em sua relação com o filho. Como menciona em outro momento da entrevista, considerou a hipótese de se inscrever no projeto, sendo para isto apoiada por sua terapeuta, “porque daí tu te obrigas a ficar mais um tempo em uma atividade que é totalmente fora de casa, uma coisa diferente”. Ou, como diz na primeira versão que preenche do *questionário final*, ao referir-se à função que esta “coisa diferente” representou, “aproximar-se” do filho:

A contribuição que este curso trouxe para mim e para o meu filho foi a nossa aproximação, após o parto eu tive depressão e o curso ajudou-me muito neste aspecto de superar a depressão e me aproximar mais do meu filho.

Como conta em outro momento, relatado anteriormente, ao inscrever Lucas no projeto, após seu nascimento, “também tinha interesse porque ali dizia que os pais ficavam junto, como eu imaginava, então eu ia ter uma aproximação maior”. Neste processo de aproximação do filho e “superação” da depressão, “abrir a boca” e dirigir-lhe sua voz mostrava-se essencial. Assim, a música parece funcionar para esta mãe como uma forma de oferecer ao bebê alguns significantes. Desta forma, cantar no momento da *minha música*, pode adquirir um significado especial.

A canção escolhida é apresentada por Fernanda no segundo encontro do primeiro módulo de que participam no projeto, descrito no Momento 2 (Anexo 5 – 5). Após a rerepresentação da canção proposta por outra mãe no encontro anterior, a coordenadora do grupo comenta:

Simone: E a gente gostaria que hoje uma outra... um outro bebê trouxesse sua música para cantar.

Mãe do Lucas: O Lucas.

Simone: Qual é a do Lucas?

A mãe de Lucas começa a cantar, logo seguida pelo restante do grupo e pelo teclado: A gente canta “O sapo não lava o pé, não lava por que não quer, ele mora lá na lagoa, não lava o pé, por que não quer. Mas que chulé! O sapo não lava o pé, não lava por que não quer, ele mora lá na lagoa, não lava o pé, por que não quer. Mas que chulé!”.

Ana Paula: Está em sol...

Simone: Vamos subir... vamos tentar subir um pouquinho... Que isso para eles é importante.

O grupo recomeça a cantar, acompanhado pelo teclado: “O sapo não lava o pé, não lava por que não quer, ele mora lá na lagoa, não lava o pé, por que não quer. Mas que chulé! O sapo não lava o pé, não lava por que não quer, ele mora lá na lagoa, não lava o pé por que não quer. Mas que chulé!”.

Simone: Muito bom! Semana que vem, a gente vai tentar trazer, sempre, pro grupo, em outro momento... Tá?

Após evidenciar sua identificação com o filho ao manifestar-se dizendo que “O Lucas” cantaria, em resposta à proposta da coordenadora de que “um outro bebê” sugira uma canção, Fernanda explica que “a gente canta”, iniciando diretamente a apresentação da canção “O sapo não lava o pé”, sem anunciar seu título previamente. Chama atenção também a mudança de entonação com que encerra sua performance, nos lembrando a similaridade das características do mamanhês e da música, descrita por Trevarthen e Aitken (2001). Da mesma forma, ao propor que a canção seja reapresentada em tonalidade mais alta, a coordenadora do grupo enfatiza a preferência dos bebês pelos tons mais agudos, também mencionada por estes autores. Novamente aqui, vemos a relação entre a música, e a musicalidade presente na voz materna, que também utiliza tons mais agudos, ao expressar-se dirigindo-se ao bebê, do que os empregados ao dirigir-se a outro adulto.

Podemos observar que, ao cantar, a mãe de Lucas o faz de forma extremamente carinhosa, proporcionando a ambos um momento que, ao observar na filmagem, poderíamos descrever como de intenso prazer, apesar da dificuldade que menciona ao relatá-lo na *entrevista individual*:

Eu me lembro que, naquele dia, eu pensei: “Eu vou me atirar, porque vai que alguém cante a minha música...” Mas pra mim, foi um horror.

Apesar da dificuldade relatada, esta mãe “se atira” para que ninguém cante a canção escolhida por ela. Se cantar, neste momento, “foi um horror”, não cantar e correr o risco de que “alguém” cantasse “sua” música, também o seria. Neste ponto, torna-se evidente o significado para esta mãe de sua inserção com o filho no projeto, garantindo que este escute “sua” canção. E neste contexto, “O sapo não lava o pé” adquire função especial, já que podemos concluir que não só o ato de cantar mostra-se importante para esta mãe, mas a apresentação desta canção específica.

Foi assim, eu tava grávida e a gente, nem me lembro se foi meu pai que comprou, aquele que vinha na Zero Hora, que vinha um CD com músicas de roda, que vem um monte de músicas, e foi a que me chamou mais a atenção e eu decorei, gravei a música, então, quando eu tinha... Eu não conheço nada de música, não fosse aquele CD salvador da minha vida, eu não ia saber nada.

Este CD “salvador de sua vida”, lhe permite que “saiba” algo de música. Uma vez que Fernanda menciona, em outros momentos, que escuta música com bastante frequência, podemos pensar que este “saber” refere-se, provavelmente, à música infantil, ou, mais especificamente, a músicas que poderia cantar com o filho. Neste contexto, a canção escolhida foi a que “mais chamou a atenção” e, assim, pode “gravá-la”. Cabe salientar que o CD mencionado é associado por ela a seu próprio pai, embora não saiba dizer com certeza se foi este que o comprou.

Se esta canção em particular, e mesmo o canto, em geral, para a mãe de Lucas, está fortemente vinculado à aproximação que busca estabelecer em relação ao filho, também a música, de modo mais abrangente, parece lhe proporcionar um auxílio importante neste sentido. Como relata ao mencionar que esperava “cantar mais”, outras atividades também se mostraram importantes em sua participação no projeto, como a de dançar junto com o filho, naquele “vai e volta e repete”. “Vir e voltar”, podemos pensar, está relacionado aos jogos presença-ausência que se estabelecem entre mãe e bebê, no momento em que a separação temporária passa a ser possível, processo descrito por Freud (1996d) como o célebre “fort-da”. Neste contexto, a formação do espaço potencial através das atividades musicais desenvolvidas, pode mostrar-se bastante importante. De fato, para Fernanda, a música é descrita como um elemento especial, como conta neste trecho da entrevista:

Quando eu vi no Correio do Povo aquele anúncio, que era uma coisa pequena, eu pensei: “Bah, vou matricular o Lucas lá”... Porque assim, eu gosto de música de qualquer tipo, a gente escuta bastante música em casa, meu marido também adora, tem milhões de CDs, e durante a gravidez eu ouvi bastante música. Sempre procuro estar ouvindo música. No trabalho a gente deixa o rádio ligado. Fica um ambiente musical...

Ao comentar que “gosta” de música e o marido “adora”, de fato podemos ver que, para esta mãe, o “ambiente musical” é um elemento importante de sua vida, o qual tenta transmitir ao filho. Como diz em outro momento da *entrevista individual* mencionado anteriormente, “não que eu queira que ele seja músico, mas que ele veja a música assim, como uma coisa agradável. Quando ele estiver aborrecido ele tem ao que recorrer, vai ouvir música, né?”. Provavelmente, também para ela própria a música é um elemento importante “quando está aborrecida”, o que nos remete novamente à proposição de Didier-Weill (1997a), considerando a música como algo que, escutado pelo sujeito, pode também representar um modo deste fazer-se escutado. Para Fernanda, portanto, “ouvir música”

talvez signifique uma forma de ter seus “aborrecimentos” escutados, o que torna ainda mais importante sua escolha deste elemento como um auxílio no tratamento da depressão e facilitador de sua aproximação com o filho. Esta idéia parece confirmada por sua observação no *questionário final*, quando conta:

O que me levou a procurar o curso foi a vontade de que fosse despertado o lado humano (afetivo) do meu filho através da música. Penso que o objetivo foi atingido porque ele escuta com atenção todas as melodias e é uma criança bastante afetiva.

A música é relacionada, portanto, com afetos, com “o lado humano”, que busca “despertar” no filho e que considera ter sido atingido, já que, mais uma vez articulando “afetividade” e música, comenta que “ele escuta com atenção todas as melodias e é uma criança bastante afetiva”. A “vivência musical” que afirma, na *ficha sobre os hábitos sonoros/musicais da criança*, considerar importante para Lucas, portanto, também traz em si a possibilidade de desenvolvimento de algo que descreve como “o lado humano”. Fica evidente, ao mesmo tempo, a implicação que atribui a sua relação com o filho para que este “objetivo” seja alcançado, como podemos ver na continuação de sua exposição na segunda versão do *questionário final*:

Os objetivos que levaram-me a procurar o curso, obviamente, foi o de despertar no Lucas o interesse pela música, e penso que tenha sido alcançado. O curso, porém, vai muito além disto, acredito que a facilidade na fala, a facilidade de expressar-se que o Lucas tem e que notei em seus coleguinhas tenha sido despertada pelas aulas, pois não noto, na maioria das crianças da faixa etária dele, esta facilidade de comunicação.

À música, portanto, é atribuída a função de auxiliar no desenvolvimento da “comunicação”. Talvez, com base no que relata no fragmento anterior, podemos pensar que também sua própria “comunicação” com o filho sofreu modificações, como demonstra neste trecho da entrevista:

Ana Paula: Tu notas alguma diferença na tua relação com o Lucas, do começo do curso para cá?

Fernanda: É, noto. Assim, eu não posso te dizer que é em função do curso, mas o curso me ajudou, porque eu tinha, em função da depressão, eu tinha medo de chegar perto dele, era muito difícil para mim, e ali no curso, tu és obrigada a dançar com ele, e é uma coisa tão legal, tão suave, aquela música, as músicas são aconchegantes, alguma coisa que te aproxima da criança. Então, pra mim foi muito bom...

A “suavidade” que descobre através da música, “aconchegante”, e que possibilita enfrentar o medo de “chegar perto” do filho, uma vez que, ao sentir-se “obrigada” a dançar com o mesmo descobre que “é uma coisa tão legal” é considerada por esta mãe como uma coisa “que te aproxima da criança” e, portanto, “muito boa”. Para além da música, talvez esteja aqui a questão da “musicalidade” da voz da mãe, que, depois da “aproximação” gerada pelo curso, está mais capaz de se expressar, expondo “a própria voz”, à qual talvez Lucas também esteja mais pronto a ouvir, já que “escuta com atenção todas as melodias”. Esta melodia materna, que caracteriza o manhês e é discutida por vários autores, é o que Didier Weil (1998), citando Quignard, denomina “sonata materna”, muitas vezes alterada nos casos de depressão da mãe, como descrevem Trevarthen e Aitken (2001). Os autores observam que, nestes casos, a mãe pode expressar-se com afeto monótono, com diminuição na musicalidade, dificultando a tomada de atenção do bebê, o que muitas vezes torna-os tristes e evitativos. Salientam ainda que a depressão materna pode comprometer o desenvolvimento cognitivo e motor do bebê, citando estudos que evidenciam, nestes casos, escores anormais na Brazelton Neonatal Behavioral Assessment, com alterações na relação e orientação. Consideram ainda que distúrbios na relação mãe bebê, causadas pela depressão, podem estar relacionados ao futuro desenvolvimento de outras patologias.

Mostra-se fundamental, portanto, resgatar esta musicalidade, para que o desenvolvimento do bebê e sua constituição como sujeito não sofram prejuízos. A “vivência musical” que esta mãe busca através do “curso”, abrangendo a afetividade que considera importante despertar no filho e o exercício da expressão da própria voz, portanto, talvez possa ser encontrada não apenas no aspecto musical do projeto, mas em sua “aproximação” com o mesmo, em um processo cíclico em que ambos elementos se estimulam mutuamente.

Cabe salientar que, conforme Winnicott (1975), o papel de espelho da mãe sofre modificações quando nos deparamos com a depressão materna. Neste caso, ao dirigir o olhar ao rosto da mãe, mais do que o reflexo de seu significado para esta, o que o bebê encontra é o próprio humor da mãe, impossibilitada de interagir espontaneamente frente ao filho. À partir disto, Camarotti (2001) observa que estes bebês passam a desenvolver uma hipervigilância em relação ao humor materno. Da mesma forma, também o “echoing” proposto por Sabbadini fica alterado na depressão, impossibilitando à mãe a reflexão dos sons e balbucios emitidos pelo bebê. Para esta autora, a ausência destas experiências poderia gerar no bebê futuros prejuízos emocionais.

Cantar e participar de outras atividades musicais, portanto, pode oferecer um importante meio de construção do espaço potencial, resgatando o papel de espelho, o “echoing” e, com estes, a “musicalidade” e a espontaneidade que caracterizam a relação da mãe com o bebê, comprometida pela depressão materna. Neste sentido, as brincadeiras desenvolvidas através da canção “O sapo não lava o pé” mostram-se bastante significativas.

Fernanda, após relatar a recomendação do pediatra do filho sobre o efeito da música e o contexto em que comprou o CD “salvador de sua vida”, conta que o colocava, após o nascimento de Lucas, e que “a única música que sabia cantar era a do sapo”. Em seguida, relata:

Mãe: Daí eu achava engraçado, eu cantava e ria para ele do sapo, depois que ele começou, assim, eu cheirava o pezinho dele, fazia que ele tinha chulé e agora, até hoje, a gente canta, quando vai dar banho, eu canto para ele, eu gosto da música. Daí eu canto, ele acha engraçado aquilo.

Simone: Ele demonstra alguma reação diferente com essa música em especial?

Mãe: É que ele sabe que eu vou pegar o pé dele, que eu vou cheirar, que vou fazer uma cosquinha nele.

A “aproximação” do filho, enfrentando o medo de “chegar perto”, a que alude em outro momento, permite também que esta mãe possa criar, com este, formas de interação estabelecidas através do prazer compartilhado, onde a canção escolhida assume um caráter lúdico, que diverte a ambos. Fernanda “gosta da música” e Lucas “acha engraçado aquilo”. Neste sentido, as brincadeiras estabelecidas através das atividades musicais possibilitam que alguns aspectos, prejudicados pela depressão, possam ser resgatados.

Mãe: Esse esquema da massagem, quando eu estava grávida, eu ganhei um... Era um folder da Natura, que vem com uns esquemas de massagens. Comprei um óleo. “Ah, quando o nenê nascer, vou fazer massagem”. Achei bárbaro aquilo, coisa e tal. Mas aí não deu certo.

Ana Paula: Esses óleos tem uns exercícios ligados à Shantala...

Mãe: É, isso. Parece uma coisa fantástica, né? É... Bom, mas daí eu entrei em depressão, daí estragou todos os meus planos, né? Daí eu não tinha condições de fazer massagem.

Brincar com o filho, portanto, “cheirando o pezinho dele” que, a partir disso, sabe que vai “fazer uma cosquinha”, parece possibilitar que o corpo do bebê seja investido pela mãe, da mesma forma como pretendia com os óleos de massagem. No Momento 5, narrado no Anexo 5 - 5, vemos esta mãe ensaiando esta brincadeira, ao permitir

que o filho tire as sandálias, brincando com seus dedos dos pés. Podemos pensar, a partir disso, que as atividades estabelecidas talvez possam resgatar alguns dos “planos” estragados, permitindo a inscrição de significantes sobre o corpo a partir desse contato que, mais do que puro toque, assume caráter lúdico e prazeroso. É importante salientar que esse contato permite a formação do que Lacan chamou de Letra, “ao mesmo tempo, o suporte material do significante e o que se distingue dele” (Chemama, 1995, p. 124).

Cabe lembrar que, uma vez desenvolvidas algumas destas brincadeiras, esta mãe pode também inventar outras, resgatando a espontaneidade no contato com Lucas, no momento em que perde o “medo” de “chegar perto” dele, como demonstra o trecho a seguir:

Simone: E as brincadeiras, de alguma forma tu também trouxeste para dentro de casa, algumas coisas que a gente fazia em aula?

Mãe: Eu gostei muito daquela história do conto, que tu contas a história e põe sons e, então, eu procuro sempre fazer em casa quando ele tá a fim, mais tranqüilo. Daí eu comprei uns livros, então eu fico lendo para ele e mostrando os sons, porque achei muito legal, aquilo. E era uma coisa, uma... Eu não sou nada criativa, gente, eu não só nada criativa, então criar brincadeiras com ele, pra mim é difícil. Fora as brincadeiras normais, tu pegas os brinquedinhos, mesmo, e brinca, assim.

Ana Paula: Também precisa criatividade...

Mãe: Agora, já não é uma coisa assim, não precisa tanta criatividade. Acho que ali, na aula, tu, sei lá, pelo menos pra mim, me ajudou. A história da massagem, essa que tu fazes com a bolinha...

A partir de algumas idéias que adquire através dos encontros, Fernanda parece autorizar-se a brincar com os sons, utilizando, por exemplo, os livros que comprou. Apesar de perceber-se como “nada criativa”, portanto, passa a inventar novas formas de diversão entre os dois, “fora as brincadeiras normais”. A partir dessa possibilidade, porém, já “não precisa criatividade”, uma vez que a espontaneidade permite uma naturalidade que torna a criação espontânea.

Neste sentido, chama a atenção o fato de que esta mãe concebe a criatividade como algo que demanda esforço e, uma vez obtida a naturalidade da interação, torna-se desnecessária. O brincar espontâneo, portanto, não parece ser compreendido na perspectiva deste conceito. Da mesma forma percebe a criação envolvendo a música e os sons. Quando nos referimos a não obrigatoriedade do canto, Fernanda comenta:

Mãe: Canta quem quer...

Simone: Até, se alguém não quiser... Se preferir... Ou, de repente, se a pessoa

quiser cantar um pedacinho pra nós, antes da atividade, a gente já sabe e traz a canção.

Mãe: Tudo escrito.

Ana Paula: É, tem gente que traz. Que compõe alguma música e traz escrito...

Mãe: Imagina, isso nunca vai acontecer comigo! Trazer uma composição...

Simone: Não, pode ser algo...

Ana Paula: Pega uma melodia conhecida, inventa uma letra pra criança. Às vezes, a gente faz.

Mãe: Não, eu não faço.

Simone: Olha... Mas tu nunca pegaste uma música, assim, e colocou o nome do Lucas, numa brincadeira, assim, “não sei o que o Lucas”...

Ana Paula: Tipo “O Lucas não lava o pé”...

Mãe: Ah, não, isso sim!

Simone: Então? Não deixa de ser...

Mãe: Mas é só uma palavrinha.

Simone: Não, é. Mas quantas coisas começam... Um dia tu trocas uma palavra, daqui a pouco vai trocando mais uma e vai ficando, vai se transformando numa canção. É que às vezes a gente não se dá conta. Uma composição parece uma coisa monstruosa, que a pessoa vai sentar e escrever páginas e páginas... Orquestra...

Mãe: Eu imagino assim... Chama a OSPA!

Simone: “Não lava o pé”, “lava a mão”. Não deixa de ser. É uma composição pro Lucas.

Ana Paula: E também é uma maneira de brincar com a música.

Simone: Exatamente.

Mãe: Isso a gente faz, também, lá em casa. Botar o nome dele, botar o nosso, ou da tia...

Mãe: Então, sinte-se feliz, tu estás compondo!

Mãe: Virei uma artista!

Simone: Mas é bem isso, mesmo.

Mãe: Ah, que bárbaro!

Como podemos perceber especialmente ao final deste trecho, para esta mãe, “compor”, criar, é privilégio de artistas, do qual, à princípio, sente-se interdita, dizendo que “nunca vai acontecer”. Entretanto, surpreende-se ao comentarmos que as brincadeiras utilizando a música, na interação com o filho, também podem ser uma forma de criação. É com prazer, portanto, que se descobre “artista”, ao comentar que “isso a gente faz também”.

Se suas brincadeiras, realizando atividades simples como incluir o nome do filho e de outras pessoas importantes para este nas letras das canções, são vistos por essa mãe como algo longe de ser apresentado na “OSPA”, são, por outro lado, essenciais para a estruturação psíquica de Lucas.

Em primeiro lugar, permitem a formação de um espaço transicional onde trocas realmente significativas podem acontecer, como lembra Winnicott (1975). Não

podemos esquecer que, a despeito da concepção de Fernanda sobre a criatividade, para o autor esta não diz respeito somente à criação artística, mas a uma forma de autenticidade e espontaneidade fundamental para o dia-a-dia.

Em segundo lugar, as brincadeiras realizadas possibilitam, como mencionado, a libidinização do corpo do bebê, colocando em cena o desejo da mãe, ao mesmo tempo em que, ao esperar que esta cheire o pezinho e faça cosquinhas, por exemplo, Lucas alcance o terceiro tempo do circuito pulsional, da forma descrita por Laznik (1997a) e, desta forma, sua estruturação psíquica possa estabelecer-se.

Finalmente, não podemos esquecer a importância da canção mencionada como um significante que, de certa forma, remete à história da mãe, uma vez que associa o CD “salvador de sua vida” a seu próprio pai, de quem pensa tê-lo ganhado. Ao mesmo tempo, ao inscrever o filho em um projeto cujo objetivo considera desenvolver “o lado afetivo” através da música, parece legar-lhe também alguns aspectos de sua própria relação com este elemento da cultura. Como conta na *entrevista individual*:

Eu acho que música é tudo, é o... É como se a vida da gente fosse uma novela, e sempre tem um fundo musical. Imagina assim, todo mundo tem a sua música, a tua vida tem que ter uma música. Eu imagino assim, todo mundo tem uma música.

Em uma concepção que remete à importância desta forma artística enquanto fenômeno transicional, Fernanda ressalta a importância que atribui à música. Possibilitar que Lucas tenha “uma vivência musical” é, portanto, inseri-lo em um mundo em que, “como se fosse uma novela”, todo mundo tem um “fundo musical”, “a sua música”. Dedicar ao filho uma canção, neste momento inicial de sua vida, através do canto, passa a ser uma forma de incluir-se na criação do “fundo musical” de Lucas. Ao mesmo tempo permitirá que este, como propõe em um trecho relatado anteriormente, “tenha gosto pela música” e, que, ainda que não seja músico, possa “recorrer” a esta “quando estiver aborrecido”, encontrando, podemos pensar, uma “companhia que o escute”.

Cabe observar que, apesar de escolher uma música para o filho, neste momento, Fernanda deixa aberta a possibilidade de que, no futuro, este possa fazer suas próprias opções, criando então, o seu “fundo musical”. Na observação da gravação em vídeo dos encontros, narradas nos Momentos transcritos no Anexo 5 - 5, é possível verificarmos o profundo respeito com que percebe a subjetividade do filho. E, desta forma, embora realize

inúmeras ações para aproximar-se do mesmo, Fernanda respeita também seu distanciamento, quando Lucas demonstra já alguma possibilidade de separação da mãe, bem como seu interesse pela realização das atividades de forma diferente da proposta por ela, como observamos no Momento 2, por exemplo. Lucas parece evidenciar em seu funcionamento esta postura de sua mãe, mostrando-se uma criança curiosa e, ainda que tímida em alguns momentos, sempre disposta a explorar seu ambiente e a realizar contatos com outros membros do grupo e com a coordenadora. Sobre as escolhas que visa permitir ao filho, esta mãe conta, após referir-se à diversidade de estilos musicais utilizados nos encontros:

Mãe: Tem que ter pra todos os gostos, né? Até porque tem gente que não admite ouvir um tipo qualquer de música, sei lá, um pagode. Odeia. Detesta.

Ana Paula: A gente procura fazer com que a criança tenha acesso a... Quer dizer, o mundo não é só de música erudita, nem só de...

Mãe: É, tem que saber que existe, né? Eles escutam se eles quiserem. O que ele gostar, o que ele preferir...

Simone: Claro.

Ana Paula: Ainda mais que, pelo que tu estavas falando, no caso do Lucas, particularmente, vocês escutam de tudo, né?

Mãe: Eu penso sempre assim, porque eu sou filha única, né? Eu acho que teve muitas coisas na minha vida que foram colocadas, e tu acabas pegando aquilo como teu, sem ser teu. Meio que imposto, mas tu acabas assimilando aquilo. Não quero isso pra ele. Eu acho que ele tem que conhecer de tudo e aprender a escolher o que é bom pra ele, né?

Se poder vir a fazer escolhas é essencial para qualquer sujeito, como demonstra esta mãe, que alguém as faça, neste momento inicial, é fundamental para que este venha a constituir-se como tal. Uma vez dirigindo ao filho seu desejo e significantes através da canção “O sapo não lava o pé” e das brincadeiras que a acompanham, portanto, Fernanda está permitindo que, deste ponto de partida, Lucas venha a compor seu próprio fundo musical. Ou, como enfatiza esta mãe, “a sua música”.

5.8 - A canção de Laura

Se para todos os sujeitos enfocados nesta pesquisa a música mostra-se fundamental, cumprindo funções diversas de acordo com a história de cada criança e sua família, sempre com forte implicação de aspectos como filiação, desejo e prazer compartilhado, para Laura e sua mãe estes mostram-se particularmente importantes. Talvez este seja o caso em que mais fortemente podemos perceber a música como atividade lúdica,

possibilitando o desenvolvimento de diversos aspectos essenciais à estruturação psíquica do bebê. E, se para alguns sujeitos, como verificamos através da mãe de Lucas, cantar envolve dificuldades, para a mãe de Laura esta atividade parece possibilitar uma importante forma de brincar com a filha, legando-lhe uma relação com a música fundamental em sua própria história.

Esta mãe relata em vários momentos, que o canto está presente em diversas atividades que realiza com a filha: banho, troca de fraldas, etc:

Em qualquer momento, dentro de casa, eu vejo que ela tem uma relação boa com a música, qualquer hora, se eu vou trocar uma fralda, se eu vou fazer alguma coisa e ela está impaciente: “Vamos cantar, Laura?” Ai ela pára, sabe?

Reforça esta observação seu relato, em outro momento da entrevista, mencionado anteriormente, quando conta que, frente à impaciência da filha, convida: “Vamos cantar?”. Então, “Para tudo, termina a impaciência e a gente canta junto”. Entretanto, como demonstra a continuação deste trecho da entrevista, a música não cumpre para a dupla somente a função de “terminar” com a impaciência:

*Ana Paula: Os momentos que tu buscas, quer dizer, que tu propões a música, tem um pouco a ver com isso, de ser quando tu vês que ela está agitada, ou não só...
Mãe: Quando ela está agitada, também. Quando a gente está, assim, confraternizando, também, brincando, também. Eu coloco bastante música na vida dela, assim. Em vários momentos do dia, né?*

Como no caso de Lúcia, também para a mãe de Laura cantar parece ser mais importante do que cantar qualquer música específica. Durante sua participação no “Música para Bebês”, esta mãe propôs, ao longo dos módulos, diversas canções, na atividade de *minha música*: “A Casa”, de Vinícius de Moraes, “O Pato”, do mesmo compositor, juntamente com Toquinho e Paulo Andrade, “A Barata”, “Quem tem medo do lobo mau?”, canção referente à história “Os Três Porquinhos”, “O Burrinho Ioc”, “Pirulito”, “Parabéns a você”, “Coelhinho da Páscoa”, “Sapo Cururu”, “Sou a Mônica”, “Um, dois, feijão com arroz”, “Ciranda, Cirandinha”, “Roda, Cutia”, entre outras.

Como podemos perceber, o número de canções propostas já atesta a importância do canto para a dupla, bem como o prazer encontrado na *minha música*. Aparentemente, estas canções adquiriram e perderam sua importância, acompanhando determinadas características do desenvolvimento do bebê e de sua relação com a mãe. Às

canções inicialmente escolhidas pela mãe, como “O Pato” e “A Casa”, seguiram-se outras, relacionadas a personagens e histórias, quando estas começaram a ser contadas, parlandas, como “Um, dois, feijão com arroz” e, finalmente, as cantigas de roda, acompanhadas da execução de “rodas” compostas por mãe e filha e relatos de realizações destas atividades entre as duas e o pai de Laura, em casa.

Apesar da importância de todas estas canções na interação entre Laura e seus pais, algumas parecem ser consideradas particularmente significativas por sua mãe, como demonstra este trecho de sua *entrevista individual*:

Ana Paula: As que tu cantaste pra ela foram “A Barata” e...

Mãe: E a do pato. Que é da “Arca de Noé”, do Vinícius.

Ana Paula: Me chamou a atenção, porque as duas são “do nosso tempo”.

Mãe: Exatamente. Exatamente. Eu não sei, a gente acaba direcionando, mas são músicas que tu conheces, né? E que eu acho legais. E ela gosta, ela curte bastante.

Cabe acrescentar que, no momento da *entrevista individual*, apenas as três primeiras canções citadas haviam sido cantadas. Estas canções, portanto, parecem demarcar, de certa forma, os primeiros contatos de Laura com a música infantil. Escolhidas à partir do repertório conhecido pela mãe e que esta “acha legais”, observando, ao mesmo tempo, que a filha “gosta, ela curte bastante”:

Mãe da Laura: Mas tem vários, assim, que ela curte. Quando eu vejo que ela está com sono, eu boto esses de caixinha de música e ela fica prestando atenção, e... Esse da natureza, ela gosta, porque tem os sons de bichos. Porque todas as crianças também adoram sons de bicho, né? E mais esse de cantiga de roda, aquele que eu levei pra aula, da barata, todos, assim, ela curte, ela adora...

Ana Paula: Isso que eu ia te perguntar. A história da barata, desde quando tu conheces, se tu costumavas cantar, quando tu eras pequena...

Mãe: Não, não. Eu até, assim, normalmente, eu procuro comprar mais pra ela, até pra mim lembrar. Porque a gente... Tu tens a noção daquelas musiquinhas, e tu lembrás da tua infância, mas tu lembrás vagamente. Tu não lembrás mais das letras, e tal. Então, agora, eu cato todos esses que tem, de cantigas de roda, de coisas assim, dessas musiquinhas da nossa infância, e eu compro pra poder lembrar e cantar pra ela, né? E esse da barata, aconteceu isso. Estava no CD, né? Eu já lembrava, tudo, mas, antes, eu não cantava, porque não lembrava a letra e, daí, quando eu comprei o CD, que estava ali, eu comecei a cantar direto pra ela. Então, eu procuro mais este tipo de musiquinha. Eu gosto mais do que essas músicas da onda, agora, Xuxa, Eliana, né? Essas coisas, assim. Tem algumas legais, até, mas eu procuro mais essas de cantigas de roda, que eu acho muito bonitinhas. E tem regravações bonitas...

Comprando CDs “pra poder lembrar e cantar pra ela”, a mãe de Laura

parte do resgate do repertório de que “lembra da infância, mas lembra vagamente”, e introduz a filha no universo das canções infantis de que “gosta mais”. Este processo é evocado particularmente através da palavra “regravações”, que remete a uma reedição de algo que já foi “gravado” anteriormente. Através destas regravações, portanto, a mãe de Laura re-apropria-se de canções que marcaram sua própria infância, e as quais considera “muito bonitinhas”, como as canções de roda, e as apresenta à filha, que “curte, adora”. Neste contexto, a canção “A Barata” parece possibilitar a ambas momentos divertidos, em que brincam com os sons das palavras e com a melodia da canção, como demonstra este fragmento do sétimo encontro do Grupo 2, Módulo B, ainda no primeiro semestre de que participaram:

Ana Paula: Agora a gente vai ter o momento da “minha música”... Hoje, a gente iria trazer o “Atirei o pau no gato”, da Débora. Mas, já que ela não está, vamos fazer duas novas, então... Quem quiser trazer... Quem gostaria de trazer alguma música, tem alguém que não trouxe ainda?

Uma das mães responde: Não...

Ana Paula: Então, podemos repetir, ou se quiser, trazer outra...

Mãe da Laura: Vamos cantar a da barata? Como é que faz a barata, Laura, “rá, rá, rá”?

Ana Paula: Então, vamos lá.

A mãe de Laura começa a cantar, logo acompanhada pelo grupo e pelo teclado: “A barata diz que tem, sete saias de filó, é mentira da barata, ela tem é uma só. Rá rá rá, ró ró ró, ela tem é uma só. Rá rá rá, ró ró ró, ela tem é uma só. A barata diz que tem, um anel de formatura, é mentira da barata, ela tem é casca dura. Ra rá rá, ró ró ró, ela tem é casca dura. Ra rá rá, ró ró ró, ela tem é casca dura. A barata diz que tem, um sapato de veludo, é mentira da barata, ela tem é pé peludo. Ra rá rá, ró ró ró, ela tem é pé peludo. Ra rá rá, ró ró ró, ela tem é pé peludo. A barata diz que tem, uma cama de marfim, é mentira da barata, ela tem é de capim. Ra rá rá, ró ró ró, ela tem é de capim. Ra rá rá, ró ró ró, ela tem é de capim”

Ana Paula: É muito bonitinha, esta música!

Mães: É!!!

Mãe da Laura: E ela faz: “rá, rá, rá”...

O grupo canta, estimulado pelo teclado: “Ra rá rá, ró ró ró, ela tem é uma só!”

A canção “A Barata” já evidencia um momento posterior ao implicado na escolha de canções como “O Pato” ou “A Casa”, e traz consigo, portanto, um convite à brincadeira, onde a participação de Laura já se faz mais ativa. Ao final deste encontro, no momento de observações, a mãe de Laura comenta:

Mas, a Laura, é impressionante o efeito que a música tem sobre ela, em viagem. Eu tinha comentado uma vez, e cada vez é mais nítido. A gente viaja, ela começa a ficar cansada, a chorar, a gente coloca o CD dela, ela reconhece, é significativo! A gente bota a música normal, assim... mas bota o disquinho dela,

infantil, ela fica só escutando! É impressionante!

O que Laura demonstra que “adora” através de sua atenção, do “ficar só escutando”, é, portanto, o que conhece através de experiências prazerosas vivenciadas com a mãe. Talvez por isso, demonstre em relação a este repertório um “reconhecimento” diferente do evidenciado em relação à “música normal”, o que para sua mãe mostra-se “impressionante”. À partir do momento em que estas canções adquirem este significado, evocando ao bebê experiências de ligação com a mãe, causam, talvez, o efeito “calmante” que tantas vezes refere Suzana, em relação à filha. Podemos pensar que, de fato, estas canções adquirem função transicional, possibilitando ao bebê a experimentação da “terceira área de experiência” de que nos fala Winnicott (1975) ao caracterizar o espaço potencial. Ou seja, localizada nem internamente, nem externamente, do ponto de vista do bebê. Mas capaz de proporcionar-lhe formas de “brincar” a separação da mãe, a partir de objetos que não apenas representam, mas são considerados pelo bebê como ela própria. Como podemos ver no seguinte trecho da entrevista, neste momento de seu desenvolvimento, Laura apropria-se das canções que costuma ouvir, e faz delas um uso que parece significativo para ela:

Ela canta, ela canta durante as viagens, ela canta. Isso é uma coisa que eu digo, assim, que eu vejo que ela presta atenção nas músicas, porque, assim, quando dá a musiquinha da barata, ela faz “rá-rá-rá”, sabe? Daí, ela pega, assim, algumas palavrinhas, que ela já está falando, ela pega nas músicas e ela repete. Aquela “palma, palma, palma, pé, pé, pé” ela começa: “pé,pé,pé”. Sabe? Ela busca as palavrinhas das músicas, assim, e fica repetindo, né? Então eu percebo que ela está realmente ligada na música, ela não está só ali, assim, e a música tocando, né? E em viagem é impressionante, assim. A gente viaja muito pra Vacaria, que é longe, são três horas de viagem. E, assim, na primeira metade, normalmente ela dorme, aí depois ela acorda e começa a ficar impaciente, cansada de estar na cadeirinha, aquela... É botar CD dela, musiquinha dela, e ela fica prestando atenção, cantando, brincando e viaja o resto da viagem numa boa. Sempre.

Os interesses de Laura, em um momento inicial, de fato, parecem diretamente relacionados aos de sua mãe. O repertório musical que escuta é organizado à partir das preferências desta, que gosta mais das canções citadas do que de “músicas da onda”: Xuxa ou Eliana, como conta. Entretanto, mais do que a determinadas canções, como podemos observar a partir da variedade de canções que expôs no momento da *minha música*, a mãe de Laura tenta transmitir-lhe o gosto pela música, visto como “uma coisa importante”:

Eu sempre procurei deixar ela ter contato com a música. Porque eu acho uma coisa importante. E eu vejo que ela assim, ela correspondeu bem. Ela curte música, ela gosta. Ela canta.

Quando Laura demonstra que “gosta” e “canta”, portanto, “corresponde” às expectativas de sua mãe, que comenta em vários momentos a intensidade de sua relação com a música, bem como a de seu marido. Chama a atenção, neste ponto, que não escapa a sua observação a influência da ligação do casal às atividades musicais, nas preferências da filha. De fato, ao colocar o verbo “deixar” na primeira frase deste fragmento, parece reforçar seu papel na estimulação e autorização que faz à filha em relação às atividades musicais. Como comenta em outro momento, já mencionado, da entrevista, a relação de Laura com a música é “bastante forte. Até porque eu e meu marido temos uma ligação forte com a música”. Ao mesmo tempo, a música parece ser um elemento muito presente na relação do casal e no ambiente familiar, como vemos no trecho da entrevista abaixo, havendo um grande espaço para as “músicas da Laura”.

Mãe: Eu tenho piano em casa e curto, de vez em quando, tocar.

Ana Paula: Ela ouve, às vezes...

Mãe: É, às vezes ela ouve. Depois, assim, o meu marido toca... Toca! Ele nunca chegou a estudar, assim, mas ele toca um pouco de teclado, de ouvido, e violão. Ele curte, também, música, sabe? Tanto que, até, antes, assim, há um tempo atrás, todo tempinho livre que a gente tinha, a gente procurava tocar junto, sabe?

Ana Paula: Um duo.

Mãe: É. Tocar um pouquinho, cantar e tal. Agora o tempo livre fica com a Laura, né? Mas, assim, a gente curte música. Então, foi uma coisa que, como nós dois gostamos disso, então a gente, já desde o começo, queria, né? Relacionar isso com a Laura. Então, logo que ela nasceu, ela era bebezinho, assim, tinha um, dois meses, eu já procurei aqueles CDs, aqueles de caixinha de música, que saiu uma coleção for babies, né? Tinha toda aquela coleção de Beatles, de love songs, country, mesmo de ninar, toda uma coleçãozinha for babies. Eu comprei a coleção inteira pra Laura. Então, já desde o comecinho, ela tinha um mês, eu já botava aquele CDzinho, do “Good Night”, que era o deles de ninar, pra ela dormir, sempre.

Ana Paula: E ela ainda ouve esses, agora?

Mãe: Ainda ouve. Tanto que, agora, eu tenho no carro até o “Nature”. Aquele de natureza que tem os bichinhos, os passarinhos, com uma música. Daí ela fica “titió”, que ela diz, é o “piu-piu”, que ela está escutando o passarinho, e o au-au, essas coisas. Então ela curte bastante música. A gente sempre colocou pra ela. Ela já tem uma caixinha só de CDs dela, né? Que tem um monte, que deve ter uns vinte ou mais, eu acho. Tudo assim, só de musiquinhas dela, desde caixinha de música até cantigas de roda, essas coisas assim.

O “duo” formado pelo casal transforma-se em trio, quando “o tempo livre fica com a Laura”. E ao ambiente musical em que “tocar junto” representava a ambos momentos importantes, são acrescentadas canções infantis dos mais variados estilos, as “musiquinhas” de Laura. Como conta Suzana, “já desde o começo” a coleção “for babies” teve papel importante quanto ao objetivo de “relacionar isso”, ou seja, o grande interesse destes pais pela música, à filha.

Por outro lado, a música esteve “desde cedo” presente, também na vida de Suzana, como relata neste trecho da entrevista, referindo-se ao estudo do piano:

Ana Paula: Tu começaste com que idade?

Mãe: Eu comecei com quatro anos de idade. Então, por isso que eu digo, assim, eu estudei doze anos. O programa são nove anos, né? Pra se formar. Pelo menos na minha época, era. Mas eu estudei tanto tempo, que quando eu comecei, foi uma parte até mais de recreação, da minha mãe. Então, eu não sabia nem ler, eu não comecei lendo música, ainda, nota. Era muito interessante, até eu achava muito bonitinho os meus livros daquela idade, a representação era com desenhinhos, né? O dó era um dedinho dodói.

Ana Paula: Eu estudei assim.

Mãe: O sol era um solzinho, aquela coisa, assim. Quer dizer, desde pequenininha, a música também estava na minha vida.

Uma vez que Suzana vivenciou as primeiras experiências com o estudo do piano bastante cedo, “mais de recreação”, como conta, e incentivada pela mãe, é compreensível que busque também possibilitar à filha experiências com a música “desde pequenininha”. Fica evidente neste trecho, por outro lado, o caráter lúdico que atribui ao fazer musical. Quer tocando com o marido ou cantando com a filha, a música parece remeter à experiência inicial, que relaciona à própria mãe e considera “muito interessante”.

Se a “música estava na sua vida”, como salienta Suzana, ao relatar a inclusão da filha neste universo sonoro, também parece estar na vida de sua própria mãe, como podemos perceber na continuação do trecho da entrevista acima transcrito:

Ana Paula: Tu falaste da tua mãe, tu começaste a aprender com a tua mãe?

Mãe: Não, não, não. Digo: a mãe me colocou, assim, mais como recreação, aí a partir dos seis, sete anos, quando eu comecei a me alfabetizar, que eu realmente comecei a estudar, mas desde os quatro anos, eu tinha contato. A mãe também, ela me colocou até porque pra ela era uma coisa importante. Ela estudou acordeon na adolescência dela. Também, depois, não levou adiante, mas, assim, não era uma profissional da área, mas ela achava aquilo importante. De vez em quando, ela tocava pra mim...

Assim como Suzana conta que toca piano, sendo escutada pela filha, em alguns momentos, também costumava escutar sua mãe, que, “de vez em quando” tocava acordeon para ela. Assim, música torna-se “uma coisa importante” para avó, mãe e filha, representando, por um lado, uma experiência lúdica e, por outro, um elemento de ligação afetiva.

A música, entretanto, é relacionada por Suzana não apenas à mãe, mas também ao pai e à família paterna de Laura.

Mãe: A família do meu marido também tem uma ligação forte com música. Minha mãe estudou acordeon. E o meu pai tocava, esse sim, totalmente só de ouvido, acordeon, também, né? Gaita, como eles chamavam. Mas ele tocava, tocava em bailes, assim, sabe? Ele tocava... Teve uma época que até ele participou de um grupo, tipo bandinha alemã...

Simone: Tocou profissionalmente?

Mãe: Profissionalmente, até ele participou uma época, sabe? De uma banda, aquela bandinha alemã, assim. Então ele... Né? Na minha casa, eu tinha bastante contato, meu pai tocava, quando eu era pequena, ele tocava. Nós íamos nas festas de família, o pai pegava a gaita dele e saía tocando.

Para Laura, a música talvez funcione como um significante que permeia toda a história familiar. Sua inserção neste universo musical, portanto, representa também a inclusão em uma rede de significantes onde violão, piano e acordeon adquirem significados importantes. Quer tocando “de ouvido”, como parece ser característico aos homens da família, quer estudando piano “clássico”, todos parecem encontrar na atividade musical um elemento importante. Neste contexto, tocar um instrumento, cantar e conviver com a música, parecem ser atividades naturais, sendo difícil demarcar a origem do interesse pelas mesmas:

Ana Paula: Quando tu começaste a tocar piano, teve algum pedido da tua parte, ou foi assim...

Mãe: Pra dizer a verdade, eu não me lembro, porque com quatro anos, né? Que eu comecei... Não me lembro, né? Se eu pedi ou se a mãe me colocou, isso, sinceramente, eu não lembro.

Ana Paula: Vocês tinham piano em casa?

Mãe: Não tínhamos. Tanto que, quando nós começamos, a mãe alugou. Porque tinha essa história de alugar piano. Ela alugou, pra ver até se eu ia gostar. Porque era um investimento caro, né? Então, ela disse assim: “Bom, vamos ver, se tu gostares, a gente compra”. Daí como eu seguí, ela comprou o piano. Que depois eu me casei e levei junto, né? O piano é meu. Então, até tenho vontade de ver se a Laura tem interesse. Agora, claro que eu nunca vou forçar, né? Eu até tenho vontade de primeiro ver se ela tem interesse. Caso ela despertar o interesse, daí...

Para Suzana, portanto, parece difícil estabelecer seu interesse inicial como exclusivamente seu ou implicado pelo interesse da própria mãe. Talvez por que, neste momento, ambos estivessem estreitamente relacionados, como fica claro quando menciona que “quando nós começamos, a mãe alugou”. O pronome “nós”, neste contexto, evoca a importância da experiência para ambas, levando a mãe de Suzana a fazer “um investimento caro” em nome do interesse da filha. A citação direta do discurso materno parece lembrar o fato de que, neste momento, sua participação mostrava-se fundamental, fornecendo à filha um instrumento alugado e, desta forma, eximindo-a da obrigatoriedade de “gostar”, evidenciada na utilização da conjunção subordinativa condicional “se”: se gostasse, então comprariam o instrumento, que depois Suzana “leva junto” ao casar.

Suzana “tem vontade” de que a filha tenha interesse. Como sua mãe, porém, abre espaço em seu discurso para que Laura possa, no futuro, fazer a opção. “E então”... talvez possa propiciar-lhe a mesma experiência proporcionada por sua mãe. Por hora, entretanto, os interesses de mãe e filha ainda parecem não se diferenciarem muito, ainda que, aos poucos, entre o repertório que Suzana lhe oferece, Laura comece a demonstrar algumas preferências:

Ela gosta, ela... Assim, ela curte mais, ela gosta mais quando tu colocas as dela. Ela já associa, ela já parece que já conhece as musiquinhas que são as dela.

O que Laura já “curte”, “associando” as “suas” musiquinhas, entretanto, passa pela interpretação de sua mãe, como demonstra este trecho da entrevista:

Quando eu comento, digo: “Ah! Ela vai na aulinha de música”. Ai todo mundo: “Ah! Que que ela vai fazer lá, ela canta, ela dança?”. Eu digo “não, né?” Até essa parte... Outra parte que ela gostava muito, era dos instrumentos. E em casa, também, ela ganhou um tamborzinho da minha mãe, né? Então ela pega os dois, as duas baquetinhas, uma com cada mãozinha e fica batendo, né? Coisa mais bonitinha! Ela curte. Outra... Ontem, ainda, ela fez mais uma associação com a aulinha de música. Nós estávamos... Eu fui numa feirinha de Natal, assim, e passamos por um stand que tinha coisas de ginástica, assim, e tinha um pote de vidro, com aquelas bolas de massagem. E ela enlouqueceu: “Bola, bola, bola, bola, bola”... Enquanto eu não comprei a bola, daquelas, pra ela. Daí, ela pegava e fazia assim, em mim... Porque ela fala já um monte de coisa, né? Ela começava: “massagi, massagi”. E fazia, assim, na minha perna, massagem.

Os interesses de Laura estão relacionados, portanto, aos instrumentos musicais e objetos que lhe são disponibilizados, como o tamborzinho que ganha da avó ou a

bolinha de massagem que conhece dos encontros. Por outro lado, a partir de atividades que realiza com a mãe, parece surgir um interesse próprio, quando, a seu modo, lhe “pede” que lhe compre esta bolinha de massagem. Para que tal pedido seja atendido, entretanto, é necessária a interpretação de sua mãe, que reconhece no “enlouquecimento” da filha um interesse pelo objeto.

Neste ponto, chama a atenção a antecipação, em relação à filha, presente no discurso de Suzana, já que reconhece palavras que, neste momento da entrevista, Laura, com quatorze meses, ainda não seria capaz de enunciar da forma descrita. Da “massagi”, portanto, Suzana deduz o interesse pelo objeto e pela atividade de massagem, que conheceu ao longo dos módulos de que participou.

Também nos relatos de Suzana nos *momentos de observação*, descrevendo comportamentos de Laura fora do grupo, podemos observar esta “antecipação”, como evidencia este fragmento do oitavo encontro do primeiro módulo de que participam:

Ana Paula: E observações, vocês tem alguma coisa para comentar, dessa semana?

Mãe da Laura: Eu tô bem feliz, por que eu percebi que, quando a gente escuta, ela presta atenção nas músicas e agora, assim, como ela tá aprendendo a falar, ela canta as músicas, usa as palavras.... De noite, a gente dá “tchau”, ela fica “tchau, tchau”, e no carro... faz o “ah, ah, ah”, da barata... Hoje eu estava “palma, palma, palma, pé, pé, pé...”, daqui a pouco ela começou “pé, pé, pé”... Sabe? Então...

Ana Paula: Ela está com?

Mãe: Um ano e um mês. Mas... Sabe? Eu percebi que ela presta atenção, que ela está escutando as músicas, é alguma coisa que ela se liga! Não é assim... casual.

Assim como o próprio fato de ser objeto dos relatos orgulhosos de sua mãe, a antecipação de suas habilidades pode ser importante para a constituição de Laura como sujeito, vindo a permitir-lhe que, mais adiante, realmente fale como a mãe espera. Por outro lado, mais uma vez as observações de Suzana reforçam o fato de que a “ligação” da filha com a música, não é “casual”, já que, através desta, Laura também proporciona grande satisfação a sua mãe, como demonstra este trecho da *entrevista individual*:

Mãe: Ela já fez um ano e dois meses, ela tá. E ela se sentou e começou a bater palminhas, na música assim, né? O “Parabéns”, tu cantou, onde tu estiveres, ela pára o que está fazendo e bate palmas, sabe? Do “Parabéns”. E outras músicas, se ela está brincando, assim, com os brinquedinhos dela, ali, nós estamos com a TV ligada. Aí dá algum programa que tem, né? Que toca alguma música, durante entrevistas que tem, né? Que toca, que um conjunto vai lá tocar. Ela pára e começa a dançar. Levanta e começa a dançar. Sempre, sempre. Sabe? É muito

bonitinho, até.

Laura talvez perceba, portanto, o quando sua mãe considera “bonitinho” suas reações à música, presenteando-a com estas. Aqui, podemos observar a instauração do circuito pulsional, que, partindo do investimento dirigido a Laura por sua mãe, no qual o canto e a música em geral parecem encontrar lugar importante, chega a seu terceiro tempo quando a menina oferece à mãe suas habilidades, deleitando-a ao enunciar palavras relacionadas a uma atividade prazerosa a ambas, bater palmas ao ouvir música, ou dançar. Como coloca Laznik (1997a), processo essencial para a constituição subjetiva deste bebê.

Também na observação das gravações em vídeo, o investimento desta mãe sobre sua filha chama a atenção, transparecendo sob a forma de extremo “orgulho” por suas habilidades. Como o trecho acima, o *momento de observações* do quarto encontro do primeiro módulo de que participam do projeto, descrito no Momento 1 (Anexo 5 – 3), evidencia a importância atribuída por Suzana às conquistas da filha, às quais observa atentamente:

Eu, assim, a musiquinha do... depois da última aula, eu comecei a cantar mais para ela em casa, né? E ela adora, né? Por que fica aquele momento de tirar do banho! E eu canto a música do trem, e ela se acalma. E hoje eu observei que ela prestou mais atenção! Na hora da história... Acho que vai associando, né?

Por outro lado, se tal observação demonstra também prazer e orgulho com as “associações” e “atenção” que a filha parece aprimorar, neste breve trecho vemos também a implicação do posicionamento materno sobre as preferências de Laura, já que Suzana relata que ela própria “começou a cantar mais”, acrescentando, em seguida, que a filha “adora”.

Se a importância dada por sua mãe à música, parece influenciar diretamente as preferências de Laura, o mesmo podemos perceber em relação à fala, como demonstra este fragmento da *entrevista individual*:

Mãe: Alguns momentos, nas primeiras aulas, eu pensei que ela não tinha muita paciência. Ela queria mais era pegar a bola. Enquanto vocês davam outra coisa, porque ela queria mais era pegar a bola. Mas depois, eu acho que ela foi... Eles vão associando, assim, eles vão acostumando com a atividade, assim, e gostando. E ela queria porque queria, a tal da bola. E eu achei até que, tá, ela queria a bola porque era a bola. Brincar de bola, não que ela ia associar com isso. E ela foi a primeira que associou. Começou a passar nela, assim, sabe, a

bola, em mim. Depois, hoje, em casa, ela passava na minha perna, assim, e dizia: “massagi, massagi”. Passava a bola na minha perna.

Ana Paula: E é uma palavra difícil, né?

Mãe: Dificílima. Eu não sei, ela tira cada uma, de vez em quando que ela consegue falar! Pois é, é muito... Eu acabo nem seguindo teus tópicos, eu vou atropelando, eu falo horrores.

A habilidade verbal de Laura parece estar diretamente relacionada a de sua mãe, que conta, logo após observar que a filha “tira cada uma” e que havia enunciado uma palavra “dificílima”, que também “fala horrores”, onde o substantivo “horror” cumpre função de advérbio de intensidade. É importante salientar, ainda, que a fala de Laura também não é “casual”, já que expressa palavras relacionadas a atividades pelas quais demonstra interesse e nas quais esteja implicado, talvez, seu próprio desejo.

Por outro lado, vemos por parte da mãe de Laura, um olhar sobre a filha, que também evidencia o desejo, e manifesta-se tanto no discurso e na antecipação que traz em si, como na observação da relação entre as duas, particularmente demonstrada no encontro em que Laura completa um ano, relatado no Momento 1 (Anexo 5 – 3). Metaforicamente, poderíamos dizer que a mãe de Laura a olha, enquanto a filha pode, aos poucos, “olhar para o mundo”. Neste ponto, é importante lembrarmos que a importância do olhar materno sobre o bebê é salientada por Winnicott (1975), quando aborda a função de espelho da mãe, fornecendo ao bebê, através de seu olhar, os primeiros subsídios para que venha a construir uma idéia de si.

Se a questão do olhar chama atenção ao observarmos a relação de Laura com sua mãe, da mesma forma, a voz parece cumprir uma função importante nesta relação, como observamos nos fragmentos transcritos, e vemos, muitas vezes, esta mãe “conversar” com e sobre a filha. Em relação a isto, Jerusalinsky (1999) nos diz que “O olhar, o toque, a voz e sua modulação, especificamente dirigida ao bebê, são sinalizadores insubstituíveis do lugar do sujeito em uma época da vida na qual as partículas lingüísticas nada dizem à pequena criança” (p.42). Evidências, neste caso, do desejo materno dirigido à Laura.

Sua mãe fala sobre a filha, denunciando em seu discurso o desejo, mas também com a filha, com a entonação que caracteriza o “manhês”. Cabe ressaltar, neste ponto, que uma vez que Laura comparece junto com sua mãe à *entrevista individual*, de certa forma, neste momento, estes dois aspectos ocorrem concomitantemente, já que, mesmo quando fala da filha na terceira pessoa, relatando suas habilidades e a presença constante da

música na história familiar, é também escutada por Laura, que brinca a seu lado. Em determinados momentos, Suzana interrompe-se para dirigir-se diretamente à filha:

Mãe: Vai brincar com os cubos, vai.

Ana Paula: Será que ela prefere bichinhos?

Mãe: Não, pode deixar. Eu vou botar aqui. Eu acho que ela está, meio, assim, sei lá... Mas ela... (dirigindo-se à filha) Senta aqui, assim, ó. Senta aqui, ó, Lu, assim. Olha os cubos. Olha aqui, ó. Olha, olha que bonito. São diferentes dos...

Laura: Ubo..

Mãe: Cubo. Sai de tudo! Está muito tagarela.

Ana Paula: Bem falante, já.

Mãe: Ela está falando super cedo. Já está uma tagarela.

Falar de Laura, falar com Laura, ouvir Laura falar, evidenciando prazer perante sua precocidade, “falando super cedo”, e “habilidade” de “tagarela”. Aqui, podemos ver a síntese da implicação da voz na instauração do circuito pulsional, nesta díade. Para Laura e sua mãe, música e voz parecem constituir importantes caminhos na expressão do desejo, representando investimento e a possibilidade de inserção na rede de significantes que compõem a história familiar.

Podemos ver que, o direcionamento da voz e olhar maternos sofrem modificações à medida que o tempo passa, e Laura desenvolve novas formas de interação com a mãe e com o ambiente. Assim, ao analisarmos a gravação em vídeo relatada no Momento 3 (Anexo 5 – 3), quando Laura está com 17 meses, por exemplo, vemos que sua mãe já não “faz pela filha” os movimentos esperados, e embora seus cuidados não deixem de se evidenciar, é perceptível a diferença em relação ao Momento 1, quando Laura passa quase todo o tempo das atividades no colo da mãe, que a olha. A própria qualidade das brincadeiras desenvolvidas entre mãe e filha torna-se diferente, como se vê, por exemplo, no interesse de Laura pelo bico de pato, e sua satisfação em colocá-lo em si mesma ou vê-lo no rosto da mãe.

Do primeiro ao último Momento relatado, observamos, portanto, Laura e sua mãe evoluindo no processo de separação que se faz necessário ao desenvolvimento da criança, e que é característico do estágio do espelho proposto por Lacan, como discutimos anteriormente.

Por outro lado, na observação de Laura, se faz evidente também a importância do transitivismo, discutido por Bergès e Balbo (2002, 1997), entre outros. Laura acompanha o grupo nos movimentos corporais propostos, como bater palmas, dançar, etc, e

nas expressões sonoras, como reprodução dos sons dos animais das histórias, como observamos no encontro relatado no Momento 5 (Anexo 5 – 3). É preciso dizer, entretanto, que tal atitude não parece realmente uma “imitação”, mas sim um fazer conjunto, onde Laura vibra com a dança, histórias, etc.

No processo de separação que torna o bebê um ser diferenciado de sua mãe e marca um momento importante em sua estruturação psíquica e constituição como sujeito, chama atenção o encontro relatado no Momento 2, quando Laura comparece com a amiga que sua mãe considera como “terceira avó” da filha, talvez menção já a um terceiro que interfere na relação mãe-bebê. Neste encontro, podemos observar o aparecimento de objetos que podem ser considerados “transicionais” em sua função, como o grande animal de pelúcia do qual a menina custa a separar-se. Relembrando a função atribuída por Winnicott (1975) a estes objetos, que segundo o autor, não “representam” a mãe, para o bebê, mas “são” ela própria, é possível percebermos que este parece ser o caso do gato de pelúcia, que a acompanha na ausência da mãe, e permanece a maior parte do tempo perto de si. Ao mesmo tempo, a própria canção “O Pato”, escolhida na semana anterior por sua mãe como uma música “para Laura” e lembrada neste encontro, pode ser percebida, talvez, como um objeto transicional, sendo perceptível a alegria e prazer de Laura ao escutá-la.

Para esta criança, portanto, a música certamente constitui-se como um objeto transicional, na perspectiva apontada por Rogers (1990), possibilitando um sentimento de conexão entre o bebê e sua mãe, que poderá perdurar ao longo de toda a vida. Por outro lado, se para Laura a canção “O Pato” evoca a presença materna, em sua ausência, sua mãe também ressalta a experiência musical como um elemento da infância que, após “esquecido”, pode ser lembrado através das “regravações”, que menciona anteriormente, e das próprias vivências prazerosas, com a filha, através da música. A relação de mãe e filha com a canção “A Barata” parece ilustrar este processo, como demonstra este trecho da *entrevista individual* onde, mais uma vez, Suzana fala, concomitantemente, com e sobre a filha.

Mãe: A do “Vento”... “É ventoso?”, eu pergunto pra ela, “Laura, como é que faz o vento?” Ela... (Assopra – dirigindo-se à filha) Ó! Como é que faz o vento, Laura?

Ana Paula: Bom, e essas músicas que tu cantaste, que pelo jeito ela gosta, particularmente, não são nada de dormir...

Mãe: Não de dormir, é. Quando ela era bem bebezinha é que eu botava as de caixinha de música.

Simone: E “A barata”? Aliás, “A barata” teve um Ibope monstro.

Mãe: Ibope louco, né? Tanto que eu tive que levar o CD, depois. Mas, é, são muito bonitinhas, essas músicas, assim. Eu gosto mesmo. E parece assim, incrível... Eu também estou me realizando com isso, porque eu não lembrava mais dessas músicas, né? Tu te esqueces, são parte da tua infância, mas tu esqueces.

A “realização” de Suzana perante o contato com canções que evocam experiências esquecidas, mas que “são parte da tua infância”, parece possibilitar a filha, ao participar destas experiências, uma importante vivência de ligação, não apenas com sua mãe, mas com toda a história familiar. A partir disso, poderá escolher, como salienta sua mãe em outro momento, se irá “se interessar” ou não pela continuidade do envolvimento com as atividades musicais.

Por outro lado, é importante salientar que, como a mãe de Lucas, também Suzana parece legar à filha a possibilidade de fazer da música um uso em que seja percebida como atividade lúdica, capaz de proporcionar experiências como a que descreve ao relatar seu prazer de tocar, antes de a um determinado público, em apresentações, para a mãe, ou somente para si mesma. Neste ponto, música e sujeito parecem fundir-se, evocando a importância da experiência musical apontada por Didier-Weill (1997a), como uma das formas de compreender a relação primordial do sujeito com o Outro. Um fragmento do final da *entrevista individual* de Suzana ilustra esta importância:

Ana Paula: Bom, a última pergunta... Acho que tu, até, já me falaste disso, mas, assim, de uma forma sintética, o que significa música pra ti?

Mãe: Ah! É muito importante, né? Ela foi importante na minha formação, assim. Acho assim, mesmo que hoje eu não seja uma pianista, não toque todo o dia, entende? Durante doze anos, ela fez parte do meu dia-a-dia. Eu estudava todos os dias, eu tocava... Acho que foi importante na formação até da minha personalidade, né?

Da mesma forma, tendo em vista a importância dos momentos e experiências vividas por Laura e sua mãe através das atividades musicais, certamente a música será também parte fundamental da “formação da personalidade” ou, podemos pensar, estruturação psíquica desta criança. Entre os sons do violão tocado pelo pai, piano tocado pela mãe, canções de ninar, cantigas de roda, parlendas e músicas que compõem o universo das histórias infantis, vemos Laura constituir-se, aos poucos, como um sujeito desejante, que poderá, no futuro, a partir deste legado transmitido pelos pais, vir a fazer suas próprias opções. Neste processo, os sons iniciais transformam-se em melodias, as melodias em canções e, finalmente, vemos o surgimento da palavra, possibilitando à criança vir a

expressar seus interesses e, como a mãe, poder não apenas vivenciar importantes experiências através da música, mas fazer uso da palavra para descrevê-las em toda sua intensidade.

5.9 - Coro a oito vozes: o desejo

Ainda que o discurso das mães e cuidadoras entrevistadas fale por si só, cabe ressaltar que, em todos os casos abordados, vemos evidências da forte implicação da música e, particularmente, do canto, com o desejo destes sujeitos frente aos bebês. Através de elementos discursivos que evidenciam a heterogeneidade mostrada e a constitutiva, a presença do não-um de que nos fala Authier-Revuz (1998), podemos perceber nas falas destas mães a função da música que lhes antecede na rede de significantes que compõe a história familiar: os valores evocados na canção de Angelina, lembrando a Betânia seu pai; o interesse pela música percebido por Suzana em própria mãe, que lega a Laura; a sensação agradável frente a canções infantis mencionada por Ana e Aline, que transmitem a Lúcia e Débora; a canção de Lucas, que Fernanda relaciona ao pai; o nome do avô, legado e cantado ao filho pela mãe de Luciano; o interesse familiar pela música narrado por Livia e Júlia e utilizado com Carolina e Vânia como fortes elementos de relação...

Em todos os casos, vemos estas mães e cuidadoras fazerem das atividades musicais elementos de filiação, onde cantar e, mais especificamente, cantar determinadas músicas, permite que a história do bebê encontre relação com sua própria história, a partir do elo propiciado pelo desejo. E que, neste processo, um estilo de relação seja desenvolvido, vindo a permitir ao bebê a construção, no futuro, de seu próprio estilo. Ou, podemos pensar, que também se torne capaz de desejar, fazer-se portador de uma palavra. Viver a sua história.

As mães de Luciano e Angelina abordam este processo a partir dos movimentos que permitiram a nomeação de seu bebê, que remete a importância deste significante na constituição do sujeito. Como demonstra Jerusalinsky (2000), a partir de conceitos de Lacan, o nome, enquanto primeiro significante, S1, possui, no discurso parental, uma função simbólica, cujos efeitos só saberemos a partir dos deslocamentos operados, que, em um momento posterior, produzirão um efeito de saber, S2, relacionado ao percurso na linguagem:

A diferenciação entre S1 e S2, ou seja, o significante onde opera o traço unário e o significante da ordem da demanda, é o que permite que a série das identificações não se constitua em gozo do Outro, ou seja, que não se constitua meramente em reconhecimento através da demanda, senão através do ser. É diferente quando alguém encontra reconhecimento porque responde à demanda do Outro e quando encontra reconhecimento porque é quem é (p.14).

Se, inicialmente, é fundamental a musicalidade atribuída pela mãe de Angelina a este nome, ou a relação do nome de Luciano com a história familiar materna, é importante também que este processo dê lugar, em um segundo tempo, a outros deslizamentos, permitindo que Angelina e Luciano possam construir a própria história de seus nomes, encontrando destes um reconhecimento que vai além dos elementos que lhes deram origem.

Se este processo é bem exemplificado através da escolha do nome, diz respeito também a todas as “escolhas” iniciais da mãe pelo bebê e da possibilidade de que, partindo destas, estas crianças possam optar por seus próprios “interesses” ou “estilos”, como dizem as mães de Laura, Lúcia, Vânia e Lucas.

Vemos no discurso destas mães, portanto, um movimento de filiação dos bebês à história familiar para, em seguida, permitir-lhes que venham a fazer deste legado suas próprias construções.

Se no caso das mães entrevistadas tal processo não surpreende, faz-se particularmente importante sua observação nos casos dos bebês institucionalizados. Através dos exemplos relacionados à Vânia, Débora e Carolina, podemos concluir que, ao cantar para um bebê uma canção escolhida à partir da própria história, seu cuidador necessariamente “passa”, como diz Aline, determinados significantes que carregam a relação com um significado e que, necessariamente, faz com que transborde a função de educador, muitas vezes atribuída aos monitores.

Lívia conclui que é preciso ser também “meio mãe, meio palhaça”, Aline faz menção à tarefa desempenhada como educação, em uma perspectiva mais ampla, e Júlia assume integralmente a função materna para, no decorrer do tempo, abandonar o papel de monitora para tornar-se mãe. Ainda que em diferentes graus, portanto, todas emprestam aos bebês significantes de sua própria história, em cuja “transmissão”, nestes casos, o canto mostra-se fundamental.

Apesar de todas as diferenças que permeiam os discursos de cada uma das entrevistadas, portanto, a articulação, em suas falas, das experiências abordadas com o desejo, parece comum, nos permitindo também compreender a importância que este conceito ganha na terceira época da Análise do Discurso e, a partir disto, o fortalecimento da articulação entre esta disciplina e a psicanálise.

Não é casual, portanto, a relação, estabelecida a partir destas entrevistas, entre o canto e o encanto pois, podemos pensar que, através das músicas escolhidas para o momento da minha música, mãe e bebê engajam-se em uma experiência que evoca toda a importância da musicalidade desta relação, desde o manhês, os balbucios e o “canto” do bebê, até as canções que constituem a “trilha sonora” da dupla e a palavra, através dos quais estes bebês poderão estabelecer suas próprias composições.



6. ÚLTIMOS ACORDES

As considerações e discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho poderiam dispensar uma “conclusão”, no sentido estrito do termo, já que visam apresentar, gradativamente, as articulações e contribuições formuladas a partir da pesquisa realizada. Entretanto, me parece importante retomar alguns dos temas desenvolvidos, buscando sintetizar as proposições que, a meu ver, representam eixos centrais na compreensão da relação entre a música e a consolidação dos laços pais-bebê, ou cuidador-bebê e, conseqüentemente, constituição deste como sujeito.

Em primeiro lugar, podemos observar que música, no contexto deste trabalho, não diz respeito somente a formas estruturadas, mas a toda sonoridade que envolve a maternagem, o manhês e, de forma geral, a comunicação da mãe com seu bebê. Não pode, pois, ser dissociada da voz que, partindo do manhês, do choro e dos balbucios, adquire formas elaboradas como o canto e a palavra. Se esta, enquanto significante, mostra-se parte de uma cadeia em que adquire caráter polissêmico, a voz que se expressa no manhês parece possuir ainda um caráter unívoco, funcionando, para o bebê, como um primeiro significante. Ou talvez, poderíamos pensar, um significante inaugural, que estabelecerá, do ponto de vista do bebê, as bases para que outros significantes venham a se inscrever.

A voz é, pois, traço fundamental para a estruturação psíquica do bebê, alicerce indispensável para que a constituição do sujeito possa se dar e que a criança venha, no futuro, a se fazer portadora de uma palavra própria, apresentando-se como sujeito do desejo. Partindo já das experiências uterinas e, depois do nascimento, deste tempo em que a voz, juntamente com o toque, o olhar e outras formas de interação da mãe com seu bebê inscrevem suas marcas, espelhando o desejo dos pais e o lugar simbólico que lhe atribuem, o bebê poderá, então, aceder à linguagem, a princípio como destinatário e eco das mensagens dos pais para, finalmente, posicionar-se em relação a esta como sujeito desejante, negociando através das formas descritas por Authier-Revuz (1998) a ilusão de autonomia em relação a palavra que caracterizará toda a comunicação humana.

Em alguns momentos, porém, é provável que se depare com situações que

evocarão seus primeiros contatos com o ambiente, sua comunicação primordial com a mãe e, então, possivelmente a música representará uma forma de fazer-se compreendido “no mais além da palavra”, como lembra Lima (1995a). Neste sentido, buscar a expressão através da música não resulta, como muitos autores descrevem, da necessidade de dar a conhecer sentimentos de grande complexidade, mas, ao contrário, pode ser uma forma de elaborar ou reviver sensações pré-representacionais, de caráter extremamente primitivo, do ponto de vista dos estágios atravessados pelo bebê humano, em sua relação com o Outro primordial, matriz simbólica de todos os relacionamentos vindouros. Momento que representa, por um lado, a instauração do primeiro contato com a cultura, já que traz consigo a universalidade da música presente na voz materna, carregando os fonemas de sua comunidade lingüística e, por outro lado, a musicalidade própria de cada relação, representada por variações do manhês quanto a entonação, timbre, ritmo, etc.

Talvez esteja aí, portanto, a importância creditada pelos sujeitos pesquisados às atividades musicais. Em todos os exemplos abordados, vemos casos de mães, pais, monitoras, que estabelecem com seus bebês momentos e espaços importantes através da atividade musical e da exploração dos sons. Dizem “não ser músicos”, mas quase se desculpando pela intensidade de sua relação com a música, falam da importância dessa para os filhos, a partir do valor que tem para si mesmos. Talvez por que, como nos diz Mijjola (1982), excetuando-se os casos em que exista uma deficiência orgânica, “todos utilizam, um dia, uma canção para exprimir seu amor, uma melodia para acalmar sua dor, ou um assobio na noite para espantar o medo”¹² (p.7). Estes sujeitos evocam, em relação à música, sensações que parecem caracterizar o que Didier-Weill (1997b) denominou “A Nota Azul”. Algo que faz com que esta forma artística, como diz Aline, “entre na gente”. Capaz de, paradoxalmente, permitir a repetição destas experiências iniciais e, ao mesmo tempo, tangenciar sempre o novo, não apresentando caráter monótono ou entediante.

Vemos as mães entrevistadas descreverem momentos em que a música parece essencial para traduzir o caráter da cena, tornando som e imagem indissolúveis, da mesma forma que nas relações iniciais da mãe com seu bebê. Ana denomina como a “trilha sonora” de sua vida, que a percebemos estendendo à relação com a filha, Lívia explica dizendo que “em todas as coisas da minha vida eu introduzi uma música”, levando-me a caracterizar uma “sonoplastia”, com o que concorda, Fernanda expressa na busca por um

¹² Tradução livre do original em francês.

“ambiente musical”, que a faz ter a música sempre presente, Suzana menciona ao dizer que utiliza música para acompanhar todas as atividades que realiza com a filha... De alguma forma, todas evocam a importância desta forma de expressão e, poderíamos dizer, compreensão, nas lembranças, vivências ou tradução das experiências significativas de suas vidas e em sua relação com seus bebês.

O que as atividades musicais desenvolvidas nos encontros parecem possibilitar a estes sujeitos, portanto, é a retomada de contato com formas primeiras de relação com o Outro, autorizando-os a apropriarem-se, ou reapropriarem-se, da música, em suas mais diversas concepções. Como bem evidencia Betânia, em seu discurso, esta apropriação se dá através do brincar, apontando para o caráter lúdico da atividade musical, que relacionamos aos fenômenos transicionais. Já Júlia descreve como uma reelaboração da relação com a música que faz com que “ganhe alguns pontos” com a “turma”, que torna-se “mais suave” com ela.

Por outro lado, nesta retomada deste contato dos sujeitos com a música, podemos perceber também uma revivência da musicalidade inicial, que lhes permite desenvolver sua própria “melodia materna”, fundamental na relação com seus bebês. Neste sentido, as atividades musicais desenvolvidas em um ambiente estruturado, “com planejamento”, como diz Aline, adquirem, para os bebês que delas participam com seus cuidadores, caráter lúdico, estruturante e mesmo preventivo. Quanto a este último aspecto, tornam-se particularmente significativas para Lucas e Fernanda, que através delas autoriza-se a “mostrar” sua voz e, com isto, retoma a ligação com o filho, do qual “aproxima-se”, como diz, tornando-o uma criança “afetiva e musical”. As atividades musicais mostram-se fundamentais também para Vânia, que por seu meio se “manifesta” e vem a encantar sua cuidadora, convocando-a, com o passar do tempo, a tornar-se mãe.

Através das mais variadas formas, vemos, portanto, que estes sujeitos, bebês e cuidadores, encontram nas atividades musicais um modo importante de relação com o outro, com o Outro, com a criatividade e com a espontaneidade que caracteriza o que Winnicott (1975) descreveu como espaço potencial, dele vindo a surgir, no futuro, os fenômenos transicionais, essenciais para todos os seres humanos.

Encontro aqui, subitamente, uma articulação inesperada com meu projeto de pesquisa ao entrar no doutorado, investigando a importância das atividades musicais no desenvolvimento da criança e sua criatividade, autonomia, etc, de forma estendida também a

sujeitos de todas as idades. Como desenvolvi em outro momento (Stahlschmidt, 1999b), é importante que a música não seja privilégio de músicos e, com isto, muitas vezes associada à genialidade ou excentricidade (Beyer, Stahlschmidt e Tomé, 1997), mas uma arte disponível para todos, adquirindo o caráter de criatividade estabelecido por Winnicott (1975), ou seja, relacionada ao viver criativo e autêntico.

Neste sentido, as atividades musicais desenvolvidas nos encontros ganham significação também como forma de resgate da tradição cultural, permitindo, por um lado, a retomada individual de “outras maneiras de ver velhas coisas”, como diz Betânia e, por outro lado, a reentrada em cena das canções infantis, folclóricas, de ninar, etc, muitas vezes esquecidas frente a novos estilos divulgados pela mídia. De qualquer modo, nesta retomada, estas mães revivem suas relações com suas próprias mães e, paralelamente, seus primeiros contatos com o mundo. Canções enraizadas na cultura e que, por outro lado, tomam caráter simbólico ao evocarem não só narrativas, textos de uma determinada cultura, mas aspectos próprios da relação de uma mãe específica com um bebê específico e, de forma mais geral, com todos os seus antecedentes.

Dito de outra forma, os sons e a música, entonação e entoação, na concepção em que as abordamos aqui, particularmente articulados no canto, parecem possibilitar a veiculação da cultura, dos sentimentos da mãe pelo filho e, principalmente, do desejo, que permite um lugar simbólico ao bebê e traz consigo as inscrições que possibilitam a inserção deste bebê na rede de significantes construída e legada pelos pais e seus antecedentes. Ou, poderíamos pensar a “música familiar”, necessária para que venha a constituir sua música, sua musicalidade, seu estilo próprio. Da sonoridade do nome às canções que escolhem para seus bebês, passando pela melodia do manhês, estas mães se apresentam ao bebê, lhe apresentam o mundo e o apresentam a sua comunidade e cultura. A música adquire, aqui, o caráter de filiação, permitindo que, juntamente com as inscrições no discurso que garantem, a partir da mãe, as filiações discursivas iniciais, o “estilo” familiar, com todas as suas características, seja retransmitido ao pequeno bebê.

Se, com os avanços da ciência, talvez cada vez menos possamos dissociar os efeitos psíquicos de outros que venham a se instaurar, dada a grande complexidade e plasticidade do cérebro humano e sua relação com o que é genericamente definido como “emoções”, talvez possamos pensar que, mais do que resultados *per se*, estimulando diretamente desenvolvimentos neurológicos, cognitivos ou mesmo psíquicos, parece ser na

articulação com o desejo dos pais que encontramos explicação para os efeitos creditados pelos por estes às atividades musicais.

Aqui podemos retomar, portanto, a questão inicial formulada no Prelúdio deste trabalho, interrogando a que gênero poderíamos comparar a relação mãe-bebê. Parece evidente, diante dos aspectos abordados, a impossibilidade de uma resposta unívoca, já que esta melodia materna se apresentará de modo diferente para cada dupla mãe-bebê. Se há algo a que podemos equipará-la, entretanto, talvez seja a uma serenata, na qual o sujeito, a partir de canções que representam aquela relação em particular, convoca o ser amado a mostrar-se, expressando seu desejo para, finalmente, engajarem-se ambos em uma comunicação onde voz e olhar tomam caráter fundamental.

Nesta serenata, entretanto, não é suficiente, embora seja imprescindível, a sonoridade da voz e o apelo que se faz presente. A canção do desejo implica mais do que a possibilidade de a mãe dirigir ao bebê sua musicalidade. É preciso que as palavras sejam ditas e, portanto, que este bebê seja falado pelos pais, inserido em seu discurso.

Se, como diz Winnicott (1993) “um bebê é algo que não existe”, no sentido em que, nestes momentos iniciais, só o podemos pensar a partir da relação com a mãe ou substituta, poderíamos concluir, articulando esta frase à teoria lacaniana, que é justamente esta mãe, a partir da inserção da criança em seu discurso, que faz com que este bebê possa ganhar este “direito” à existência, mesmo antes de seu nascimento. Alcançando o “status” de ser humano: “indivíduo”, como diz a mãe de Luciano, ou “sujeito”, como o concebemos a partir da psicanálise. Processo que se dá através da nomeação, como contam as mães de Luciano e Angelina, da suposição de que escutam, já no útero, as melodias que agradam suas mães, reagindo a estas, como relatam diversas mães, entre as quais Betânia e Suzana, por meio do reconhecimento que demonstram ao escutá-las após o nascimento, como o faz Angelina, e dos relatos sobre todos estes acontecimentos, que vão caracterizando a narrativa da história do bebê.

Na direção contrária, vemos a construção de sentidos proporcionada pelo encadeamento dos significantes desfazer-se, dissociando-se da voz e suprimindo-se às palavras, à medida em que simbólico e imaginário se diluem no real. Nos momentos que antecedem o sono, portanto, as mães descrevem subtrair as palavras, transformando a entoação em puro som, murmurando melodias, o que parece favorecer o adormecimento do bebê. Após o relato de um grupo sobre este fato, em um *momento de observações*,

interroguei outras mães e cuidadores sobre sua experiência neste ponto, tendo encontrado, sempre, tanto em mães quanto em monitores das instituições, a mesma forma de proporcionar o relaxamento e, com ele, o sono do bebê.

Finalmente, em um ponto que parece abranger todos os outros, da filiação e desejo à musicalidade das relações iniciais, vemos a similaridade estabelecida por tantos autores, entre os quais Trevarthen e Aitken (2001) e Castarède (2000), entre a música, particularmente o canto, e o manhês. Aqui, novamente, temos dados importantes para pensar na importância da relação do ser humano com a música e sua compreensão como retomada de uma forma inicial de relação com a mãe, enquanto Outro primordial.

Neste sentido, o efeito do canto no grupo, bem como de outras atividades musicais desenvolvidas nos encontros, talvez esteja no fato de autorizar estas mães a se apropriarem de sua trilha sonora, sua sonoplastia. Do brincar através da música. Destes sons, e de todos os elementos vinculados a ele, através da voz. Esta voz que se torna fundamental para o bebê, estabelecendo as anteriormente citadas “melodias maternas”.

Betânia descreve bem a importância do processo mencionado, relatando ter ficado “mais ligada” no que ouve, percebendo também, como consequência, a filha muito “ligada” nos sons. Esta mãe tece, a partir disto, considerações que poderíamos perceber como articulações entre a voz e o encanto, da mesma forma como o faz a mãe de Vânia ao relatar o efeito do “canto de sereia” da filha. Conta, por exemplo, que depois de muitos anos de casamento, descobriu como gostava do timbre da voz do marido, incluindo em seu discurso, sobre a relação com Angelina, o som proveniente da voz do pai do bebê. E conclui suas observações discorrendo sobre os efeitos de sua reaproximação com a música, passando a explorar os sons e canções com a filha, ilustrando a importância do canto na relação mãe-bebê tão bem descrita por Castarède (2000). Articulação fundamental, mediando voz e palavras, fundamental neste momento inicial, quando o bebê está tão sensível às melodias maternas. Como nos diz esta mãe na conclusão da entrevista: “Quando tu falas, tá, tudo bem! Mas o cantar... ah, tu pões outra coisa no cantar!!!”



7. CODA

Ainda que sob efeito tranqüilizante da “tônica” que soa nos acordes finais deste trabalho, ele não estaria completo sem alguns compassos adicionais, notas que ecoam já em um contexto diferente das anteriores, improviso evocando desdobramentos em relação às idéias desenvolvidas. Isto porque, nos quatro anos que se passaram, desde o início desta pesquisa, alguns sons “acidentais” se fizeram presentes, muitas vezes inquietantes, me levando a repensar, confirmar e reelaborar alguns dos aspectos desenvolvidos. Me parece, portanto, importante, rearticular esta pesquisa a alguns aspectos de minhas vivências, retomando alguns pontos mencionados no Prelúdio.

Muito antes da conclusão desta pesquisa, dado o caráter preventivo que as atividades musicais desenvolvidas com bebês e suas mães, em um *setting* estruturado, demonstraram possuir, enquanto as desenvolvia, me parecia essencial estendê-las a mães e bebês que, pela precariedade de suas condições de vida, dificilmente chegariam a buscar um projeto da UFRGS. Foi, portanto, como uma possibilidade neste sentido, que vi meu ingresso no quadro funcional da Prefeitura de Porto Alegre, uma vez que a concepção política atual previa entre suas prioridades a prevenção, e inexistiam, pelo menos em número suficiente, serviços desta natureza na rede existente.

Entretanto, a despeito de ter apresentado propostas neste sentido, acolhidas por algumas pessoas com interesse e disposição de implantá-las, até o momento a burocracia, ou talvez a existência de outras prioridades que não a prevenção, não permitiu que o projeto saísse do papel, o que me causa grande frustração a cada vez que presencio sintomas e efeitos de distúrbios na relação inicial de uma criança com sua mãe, que ecoam por muito tempo, às vezes ininterruptamente, ao longo de sua vida.

Soube, há algumas semanas, que a adoção de Débora ainda não foi deferida ao casal que a solicitava, uma vez que sua mãe biológica, na época do nascimento do bebê uma adolescente, hoje encontra-se em condições de assumir seus cuidados, o que vem solicitando repetidamente. Tal fato coloca uma questão ética importante, pois, se por um lado, esta mãe precisa ser escutada e deve-se considerar seriamente suas possibilidades

de desempenhar em relação à filha a função materna, visto o significado que certamente teve sua relação inicial com o bebê, no período em que passou abrigada Débora também estabeleceu importantes laços com o casal ao qual alguns cuidadores, como a monitora que chamei de Aline, atribuíam papéis de pai e mãe. A questão, hoje, portanto, coloca-se como um impasse. O que me leva a imaginar como teria sido importante se a formação dos laços que depois estabeleceu com Aline e este casal pudesse ter sido trabalhada com sua própria mãe, antes que seu rompimento representasse a quebra e o luto com os quais, de alguma maneira, Débora sempre terá que arcar, ainda que venha a permanecer sob a guarda de sua genitora.

Se é evidente que não poderemos “salvar” todas as crianças em cujos laços com suas mães encontraremos disfunções e, com eles, riscos para a estruturação psíquica do bebê, é fato que muitas destas situações seriam passíveis de resolução com intervenções simples, se no tempo certo.

Minha atividade principal atual me faz levantar muitas considerações neste sentido, já que, por estar desenvolvendo uma pesquisa compreendida genericamente como sobre “vínculos”, fui inserida na equipe de uma instituição municipal voltada ao atendimento de crianças vítimas de violência intrafamiliar. Na abordagem destes casos, e escuta destas crianças e suas famílias, encontro sempre evidências de disfunções na relação inicial mãe-bebê. É importante ressaltar que tais observações são amplamente confirmadas pela literatura, como o fazem Trevarthen e Aitken (2001) ao relatar que pesquisas clínicas tem confirmado o papel das experiências iniciais adversas na etiologia das desordens afetivas e na incidência de abuso infantil e maus tratos. Os autores salientam, confirmando minhas observações, em relação a estes últimos, que a violência física é sempre precedida ou acompanhada, em algum grau, por rupturas na interação cuidador-criança.

Tais considerações se tornam particularmente importantes quando encontramos uma incidência assustadora de maus tratos e abuso sexual nos primeiros anos de vida, com possíveis conseqüências ao longo do desenvolvimento da criança que, penso eu, poderiam ser impedidas ou minimizadas com programas de detecção e intervenção precoce, o que também concorda com as idéias desenvolvidas pelos autores anteriormente citados, que ressaltam a importância da elaboração de estratégias de intervenção com crianças de alto risco. Como, poderíamos pensar, casos de prematuridade, hospitalizações de longa duração em períodos iniciais do desenvolvimento, gravidez na adolescência, depressão

pós-parto, entre outras.

O caso de um bebê, atendido na instituição em que venho trabalhando, reforça minhas observações sobre a importância da intervenção precoce. Renata, como a chamarei aqui, foi abrigada com quase dois anos, em estado de saúde bastante prejudicado e evidenciando enormes déficits em termos do desenvolvimento psicomotor esperado para sua faixa etária. Mais do que isto, entretanto, mostrava-se incapaz de sentar-se sem auxílio, brincar, sorrir, e seu desinteresse pela aproximação de outras pessoas contrastava com o comportamento “exibido” que tão freqüentemente presenciamos em bebês que se sabem especiais, centros de seus pequenos mundos. Não víamos tentativas de convocar o olhar e o gozo do Outro, o que evidenciava a não instauração do circuito pulsional e, conseqüentemente, problemas.

A impossibilidade de retorno à mãe biológica, por outro lado, nos preocupava, levando-nos a crer que, em um primeiro momento, seria necessário que pudesse estabelecer laços com alguém da equipe, sem os quais sua estruturação psíquica, e mesmo sobrevivência, poderiam estar seriamente ameaçadas. Frente à ansiedade da equipe sobre os déficits que apresentava, que levavam a sugestões diversas sobre encaminhamentos que “estimulassem” a fala, desenvolvimento motor, etc, optamos, entretanto, por centrar-nos na via do desejo que, por meio do estabelecimento de laços e, concomitantemente, intervenções através de atividades lúdicas, poderiam levar Renata a desenvolver-se.

Se a princípio o quadro observado parecia assustador, tornou-se mais promissor, portanto, quando, da mesma forma que Vânia, Renata pode encontrar, entre seus cuidadores, dois que a tomaram em seu desejo, levando-nos a brincar que eram seu “pai” e sua “mãe”. Com um deles, freqüentou o “Música para Bebês” durante um ano, onde seu desenvolvimento surpreendeu a mim e a todos os participantes. Do bebê apático que ingressou, vimos Renata tornar-se uma criança curiosa e inteligente, capaz de interagir com seus cuidadores e coleguinhas de forma espontânea e alegre. Capaz de “brincar e fazer travessuras”, como diz Coriat (1997), e também de demonstrar a todos que sente-se especial em seu ambiente. Se seu futuro só saberemos *a posteriori*, como é próprio a todos os seres humanos, podemos dizer, no entanto, que parece constituir-se como sujeito desejante, vindo a fazer-se portadora de uma palavra própria.

Renata, dado o privilégio que representou para mim poder acompanhá-la duplamente, no “Música para Bebês” e na instituição, me fez perceber, mais uma vez, a

importância da intervenção precoce, “estimulando”, se assim se pode dizer, a formação de laços com substitutos, quando encontramos a impossibilidade de fazê-lo em relação a mãe biológica. Por outro lado, representou uma articulação entre minhas atividades com bebês e com crianças vítimas de violência, fazendo-me tecer uma série de considerações neste sentido. Assim, me senti muito “tentada” a incluí-la entre os sujeitos desta pesquisa, o que optei por não fazer em função da necessidade de restringir o recorte que vinha realizando, de forma a não tornar a análise das entrevistas inviável, pela quantidade de informações coletadas.

É inevitável, porém, sua inclusão nesta “Coda”, pois Renata, talvez mais do que qualquer outra criança, me permitiu acompanhar o nascimento do desejo em um bebê, e suas conseqüências na estruturação psíquica deste e constituição como sujeito. Me faz ver, pois, as grandes possibilidades geradas pela intervenção “no tempo certo”, quando as coisas “ainda estão acontecendo”, ou seja, antes que a patologia realmente se instale. Não podemos esquecer, como salientam Trevarthen e Aitken (2001) em observações citadas em outro momento deste trabalho, que a intervenção precoce é considerada por autores das mais diversas áreas, através das mais diferentes concepções teóricas e, conseqüentemente, formas de compreender a patologia, como fator essencial para que seus efeitos sejam minimizados.

Se por um lado o trabalho com crianças vítimas de violência mostra-se extremamente rico e me empolga, é com certa frustração, portanto, que escuto a cada criança que ingressa na instituição, me questionando se os altos custos sociais e individuais implicados em seu atendimento não poderiam ter sido minimizados pela inclusão em programas voltados à prevenção e intervenção precoce. Estas crianças e suas famílias ensinam que o ciclo de violência tem caráter transgeracional, encontrando origens, como o diz Lacan em relação à psicose, nas gerações anteriores. Como tem sido observado pela equipe, é grande, por exemplo, a incidência de mães que foram criadas nos antigos “orfanatos”, privadas do contato com suas próprias mães desde cedo e inseridas em um ambiente impessoal, ou ainda abusadas por seus pais ou padrastos, tornando-se incapazes de proteger suas filhas destas vivências.

Recentemente, uma das adolescentes atendidas na instituição, que chamarei de Viviane, hoje com 13 anos, me ensinou muito sobre todo o processo envolvido na etiologia do abuso sexual e dos maus tratos. Um vínculo com a equipe alicerçado em dois anos de convívio diário fez com que me pedisse para ler seu diário, e um pequeno “livro”

que vinha escrevendo, aparentemente tentando encontrar uma “escuta” de suas palavras através de minha leitura. Me vi, a partir das considerações formuladas por Viviane, com sua idade, escrevendo meus diários e contos, e encontrei inúmeras coincidências, apesar de todas as diferenças que caracterizam nossa história de vida. Se para mim as mágoas familiares adquiriam nestes textos caráter de diferenciação e independização em relação aos meus pais, importantes na construção de minha autonomia, já que garantidos por toda a certeza de afeto e apoio, para Viviane, entretanto, as queixas tomavam caráter de realidade. Abusada pelo próprio pai e posteriormente pelo padrasto, rejeitada pela mãe, que por este fez sua escolha, em detrimento da filha, Viviane narrava sua história de forma singela e sincera, concluindo com sabedoria que sua mãe nunca havia podido amá-la, pois nunca fora amada por sua própria mãe. Com um requinte de compreensão dos aspectos implicados em sua história, surpreendente para sua idade, dizia ainda que pensava que isto se devia particularmente ao fato de ser a única filha mulher, já que observava que, ao irmão, a mãe era capaz de amar.

Com todos estes fatos, seria previsível que quisesse manter distância de seus pais. Entretanto, alguns dias após a audiência que deferiu sua transferência para um novo abrigo, onde poderia estabelecer uma nova vida, com possibilidades importantes para seu crescimento pessoal e em relação a qual nutria grandes expectativas, seu vínculo com a equipe não impossibilitou que Viviane evadisse da instituição. Fui encontrá-la na casa de sua mãe e, na volta para “casa”, procurando escutá-la e oferecer apoio naquele momento delicado, questionei-lhe sobre o que precisava. Entre lágrimas, sua resposta foi rápida e precisa: “um pai e uma mãe”. Ainda que com as inúmeras dificuldades desta, às quais reconhece e é capaz de expressar em momentos formais como uma audiência, é entretanto, à mãe, que Viviane recorre nos momentos cruciais de sua vida.

Viviane, Renata, Débora e, por outro lado, Vânia, Lucas, Carolina, Lúcia, Laura, Luciano e Angelina, me fazem considerar a enorme importância das relações iniciais e, conseqüentemente, da intervenção precoce quando necessária. Minimizando riscos de abuso sexual e maus tratos, como aconteceu com Viviane, mas também déficits e transtornos de desenvolvimento ou questões referentes à estruturação psíquica, como poderia ter acontecido com Renata e Vânia, se o desejo não intervisse assinalando novas possibilidades. A implantação de uma musicalidade quando inexistente, como no caso de Vânia, ou a reparação das dissonâncias da musicalidade inicial, como observamos na relação

da mãe de Lucas com o filho, mostra-se essencial, portanto, a fim de evitar diversos tipos de patologias individuais, relacionais e sociais. Afinal, quando em momentos iniciais, tais intervenções se mostram, como nos fazem perceber algumas das crianças estudadas, capazes de alcançar efeitos extremamente promissores, possibilitando-nos ver o que descreveríamos, apesar do risco de simplificação, como “normalidade”, ou ausência de maiores dificuldades no desenvolvimento, evidenciando, por outro lado, sujeitos desejantes.

É com um misto de satisfação pelos deslizamentos que houve, frustração pelos fatos que não aconteceram e expectativa quanto ao surgimento de que novas possibilidades possam se apresentar, portanto, que encerro este trabalho, fazendo minhas as palavras de Victor Hugo: *“Não há nada como o sonho, para criar o futuro”*...

Que os acordes que ainda soam nesta canção continuem ecoando, e vejamos que novas melodias se formarão...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- ARRIVÉ, Michel. *Linguagem e Psicanálise, Lingüística e Inconsciente: Freud, Saussure, Pichon e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- AULAGNIER, Piera. *Um intérprete em Busca de Sentido - I*. São Paulo: Escuta, 1990.
- _____. *A Violência da Interpretação: do pictograma ao enunciado*. Rio de Janeiro: Imago, 1979.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras Incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- _____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Campinas, v. 19, p.25-42, jul-dez, 1990.
- BERGÉS, Jean; BALBO, Gabriel. *Jogo de Posições da Mãe e da Criança: ensaios sobre o transitivismo*. Porto Alegre: CMC Editora, 2002.
- _____. *A Criança e a Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BEYER, Esther. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. *Em Pauta – Curso de Pós Graduação em Música da UFRGS*. Porto Alegre, v. 9/10, 1995.
- _____. A construção do conhecimento musical na primeira infância. *Em Pauta – Curso de Pós Graduação em Música da UFRGS*. Porto Alegre, v. 5, n. 8, 1993.
- _____. ; STAHLSCHEMIDT, Ana Paula ; TOMÉ, Cristine. Reflexões sobre a aquisição do conhecimento na educação musical. *Música Hoje*. Belo Horizonte, EMUFMG, n. 4, p. 28-40, 1997.
- BOGOMOLETZ, Davi Litman. *Winnicott e a Música*. Disponível em: <http://www.psicopedagogia/artigos/musica.html> Acesso em: 23 nov. 2002.
- BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- BRAZELTON, Terry. *As Competências do Recém-nascido*. Palestra proferida na I Jornada sobre Desenvolvimento do Bebê do Instituto Zero a Três/ II Jornada sobre

Desenvolvimento Infantil do Centro Brazelton do Brasil. Porto Alegre, 18-19 de agosto de 2000.

_____. *O desenvolvimento do apego: uma família em formação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CAÏN, Jacques; CAÏN, Anne. Freud “Absolument pas musicien”. In: CAÏN, J. et A.; ROSALOTO, G.; SCHAEFFER, P.; ROUSSEAU-DUJARDIN, J.; TRILLING, J. *Psychanalyse et Musique*. Paris: Les Belles Lettres, 1982.

CAMAROTTI, Maria do Carmo. “Que olhar tão triste o de mamãe” – O bebê diante da depressão materna. In: CAMAROTTI, Maria do Carmo (org). *Atendimento ao Bebê: uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CASTARÈDE, Marie-France. *La Voix et ses Sortilèges*. Paris: Les Belles Lettres, 2000.

CAVALCANTI, Marianne C. B. Melodias maternas: um movimento interpretativo na dialogia mãe-bebê. In: CAMAROTTI, Maria do Carmo (org). *Atendimento ao Bebê: uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CÉLIA, Rafael. Vivências musicais: conhecimento, comunicação, criatividade. In: PELLANDA, Nize M.C.; PELLANDA, Luiz Ernesto C. *Psicanálise Hoje: uma revolução do olhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHEMAMA, Roland (org). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORACINI, Maria José R.F. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. *Letras: Alteridade e heterogeneidade - Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)*. Santa Maria, n° 14, jan/jun, p.39-63, 1997.

CORIAT, Elsa. *Psicanálise e Clínica de Bebês: a psicanálise na clínica de bebês e crianças pequenas*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

CORSO, Mário. *Monstruário: inventário de entidades imaginárias e mitos brasileiros*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2002.

DECASPER, Anthony J.; LECANUET, Jean-Pierre; BUSNEL, Marie-Claire; GRANIER-DEFERRE, Carolyn; MAUGEAIS, Roselyne. Fetal Reactions to Recurrent Maternal Speech. *Infant Behavior and Development*. V. 17, p. 159-164, 1994.

DELIEGE, Irene; SLOBODA, John (eds). *Musical Beginnings: Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press, 1996.

DIDIER-WEILL, Alain. *Invocations: Dionysos, Moïse, Saint Paul et Freud*. Paris: Calmann-Lévy, 1998.

_____. *Os Três Tempos da Lei: O mandamento siderante, a injunção do supereu e a invocação musical*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997a.

_____. *Nota Azul: Freud, Lacan e a arte*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997b.

- DOLTO, Françoise. *La Cause des Enfants*. Paris: Éditions Robert Laffont, 1985.
- DOR, Joël. *O Pai e sua Função em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991.
- EISENBERG, Arlene; MURKOFF, Heidi; HATHAWAY, Sandee. *O que Esperar dos Primeiros Anos*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- FERES, Josette. *Bebê - Música e Movimento: orientação para musicalização infantil*. São Paulo: J.S.M. Feres, 1998.
- _____. Alunos com dificuldades de aprendizagem na escola de música de Jundiá. In: DIAS, Târcia R.S.; DENARI, Fátima E.; KUBO, Olga M. *Temas em Educação Especial 2*. São Carlos: UFSCar, 1993.
- FERREIRA, Maria Cristina. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni (org). *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes, 1998.
- FERREIRA, Sílvia. A interação mãe-bebê: primeiros passos. In: WANDERLEY, Felipe de B (org.) *Palavras em Torno do Berço*. Salvador: Ágalma, 1997.
- FREUD, Sigmund. Tres ensayos para una teoria sexual (1905). In: FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, V.2, 1996a.
- _____. El “Moises” de Miguel Angel (1913-1914) In: FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, V.2, 1996b.
- _____. Los instintos y sus destinos (1915). In: FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, V.2, 1996c.
- _____. Mas allá del principio del placer (1920) In: FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, V.3, 1996d.
- GADET, Françoise; LÉON, Jacqueline; MALDIDIER, Denise; PLON, Michel. Apresentação da conjuntura em Linguística, em Psicanálise e em Informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs). *Por uma Análise Automática do Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- GUERCHFELD, Marcelo. Enfoques sobre a relação Música e Psiquiatria. *Em Pauta*. Porto Alegre, UFRGS, v. 1, n.1, p. 17-21, dez, 1989.
- JERUSALINSKY, Alfredo. Como a linguagem é transmitida? *Psicanálise e Clínica de Bebês*. Curitiba, Associação Psicanalítica de Curitiba, n. 4, p. 9-15, 2000.
- _____ e cols. *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- JORGE, Ana Lúcia. *O Acalanto e o Horror*. São Paulo: Escuta, 1988.
- KLAUS, Marshall; KLAUS, Phyllis. *O Surpreendente Recém-nascido*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- KOFMAN, Sarah. *A Infância da Arte*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

- KOHUT, Heinz. Observations of the Psychological Functions of Music. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. v. 5, n. 3, p. 389-407, 1957.
- LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- _____. *O Seminário, livro 4: a relação de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- _____. *O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- _____. *L'Identification: Séminaire 1961-1962*. Paris: Association Freudienne Internationale, 2000.
- _____. *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998a.
- _____. O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998b.
- LAMBOTTE, Marie-Claude. Psicanálise e Música. In: *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- LAZNIK-PENOT, Marie-Christine. *Poderíamos Pensar numa Prevenção da Síndrome Autística?* In: WANDERLEY, Daniele de B (org.) *Palavras em torno do berço*. Salvador: Ágalma, 1997a.
- _____. Por uma teoria lacaniana das pulsões. In: *Dicionário de Psicanálise: Freud & Lacan*. Salvador: Ágalma, 1997b.
- _____. *Hacia el Habla: três niños autistas en psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1995.
- LAZNIK, Marie-Christine. A voz como primeiro objeto da pulsão. *Estilos da clínica*. São Paulo, USP-IP, vol.1, nº 1, p. 80-93, 1996.
- LEBOVICI, Serge. *O Bebê, a Mãe e o Psicanalista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- _____. *Significado e Função do Brinquedo na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LECANUET, J.P.; GRANIER-DEFERRE, C.; JACQUET, A.Y.; DECASPER, A.J. Fetal Discrimination of Low-Pitched Musical Notes. *Developmental Psychobiology*. V. 36, n. 1, p. 29-38, 2000.
- LECANUET, Jean-Pierre. Prenatal auditory experience. In: DELIEGE, Irene; SLOBODA, John (eds). *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press, 1996.
- LIMA, Paulo Costa. The Brazilian Musical Libido. *Journal of the Psychoanalysis of Culture and Society*. V. 1, n. 1, p. 140-142, 1996.

- _____. Música e Psicanálise: Uma bibliografia preliminar com 100 trabalhos de referência. ART 023, Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 39-51, 1995a.
- _____. Música, um paraíso familiar e inacessível: uma serenata em 8 movimentos. *Percurso*. São Paulo, n. 15, p.55-64, 1995b.
- MARTINS, Cyro. Criatividade. *Revista Brasileira de Psicanálise*. São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 14-42, 1971.
- MIJOLLA, Alain de. En guise d'ouverture. In: CAÏN, J. et A.; ROSALOTO, G.; SCHAEFFER, P.; ROUSSEAU-DUJARDIN, J.; TRILLING, J. *Psychanalyse et Musique*. Paris: Les Belles Lettres, 1982.
- MOLINA, Silvia Eugênia. O Sintoma do Bebê. *Sintoma na Infância*. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 15-19, 1997.
- NEWMAN, Alexander. *Non-Compliance in Winnicott's Words: A Companions to the work of D.W. Winnicott*. New York: New York University Press, 1995.
- OGDEN, Thomas. *Os Sujeitos da Psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- OLIVEIRA, Alda. Fundamentos da Educação Musical. *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre, ABEM, p. 26-46, 1993.
- ORLANDI, Eni. Introdução a leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, Eni (org). *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes, 1998.
- _____. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, p. 53-59, jan/mar 1994.
- OSTWALD, P. Music in the organization of childhood experience and emotion. In: WILSON, Frank; ROEHMANN, Franz. (ed) *Music and Child Development: The biology of music making*. Proceedings of the 1987 Denver Conference. St Louis, MMB Music, p.11-27, 1990.
- OWENS, Lynne. The effects of music on the weight loss, crying, and physical movement of newborns. *Journal of Music Therapy*, v. 16, n 2, p. 83-90, 1979.
- PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997.
- _____. *Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- _____. A análise de discurso: três épocas (1983) In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs). *Por uma Análise Automática do Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993a.
- _____. Análise automática do discurso: In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs). *Por uma Análise Automática do Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993b.

- PEREIRA, A.; ORTIZ, E.; BARBISAN, L.; MARTINS, L.; MUTTI, R.; LOPES, T. O Discurso Pedagógico: a presença do outro. *Letras: O discurso pedagógico - A presença do outro - Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)*, n° 12 (jan/jun), 1996.
- PIKUNAS, Justin. *Desenvolvimento Humano: uma ciência emergente*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- POCINHO, Margarida. *A Música na Relação Mãe-Bebê*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- RASSIAL, Jean Jacques. Psicose na Adolescência. *Escritos da Criança*. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, n. 4, p. 80-96, 1996.
- ROGERS, S. Theories of child developmental and musical ability. In: WILSON, Frank; ROEHMANN, Franz (ed) *Music and Child Development: the biology of music making*. Proceedings of the 1987 Denver Conference. St. Louis, MMB Music, p. 1-10, 1990.
- RODULFO, Ricardo. *O Brincar e o Significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- ROSA, Nereide S. S. *Educação Musical para a Pré-Escola*. São Paulo: Ática, 1990.
- SABBADINI, Andrea. On Sound, Children, Identity and a “quite unmusical” man. *British Journal of Psychotherapy*. London, v. 14, n. 2, p. 189-195, 1997.
- SADIE, Stanley (editor). Psychology of Music. In: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan Publishers Limited, 1980.
- SOUZA, Sandra P. Um lugar para falar... *Estilos da clínica*. São Paulo, USP-IP, vol.1, n° 1, p. 156-169, 1996.
- STAHLSCHMIDT, Ana Paula M. A canção do desejo: compondo para um bebê que vai nascer. *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Curitiba, ABEM, 1999a.
- _____. Como situar a arte musical em uma sociedade? In: Beyer, Esther (org). *Idéias em Educação Musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999b.
- _____. *Brincando de Fazer Arte - a música e outras manifestações artísticas: a inserção social da criança com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC, 1998.
- _____; GOMES, Cristina P. de P. A música como forma de expressão de conflitos auxiliando no desenvolvimento da criança cega. *Caderno Científico da SPRGS*. Porto Alegre, SPRGS, p. 30-32, 1997.
- STANDLEY, Jayne M; MOORE, Randall. Therapeutic Effects of Music and Mother's Voice on Premature Infants. *Pediatric Nursing*. V. 21, n. 6, p. 509-512, nov-dez, 1995.
- STEIN, Alexander. On Listening in music and psychoanalysis. *Journal for the Psychoanalysis of Culture & Society*. V. 5, n. 1, p. 139-144, 2000.

- STOLZMANN, Marianne. A questão da interpretação na análise do discurso e na Psicanálise: intersecções. *Coletânea do Programa Pós-Grad. Educ.*, Porto Alegre, vol. 5, n.13, p.023-029, Jul/Ago. 1997.
- TEIXEIRA, Marlene. *Análise de Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- _____. O “Sujeito” é o “Outro”? - uma reflexão sobre o apelo de Pêcheux à psicanálise. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.32, n° 1, p.61-88, março 1997.
- TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1° grau. *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre, ABEM, p. 91-133, 1993.
- TREVARTHEN, Colwyn; AITKEN, Kenneth. Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychobiology and Psychiatry and Allied Disciplines*. Cambridge University Press, v. 42, n. 1, p. 3-48, 2001.
- WINNICOTT, Donald W. *El Hogar, Nuestro Punto de Partida: ensayos de un psicoanalista*. Buenos Aires: Paidós, 1996a.
- _____. *Los Procesos de Maduración y el Ambiente Facilitador: estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Paidós, 1996b.
- _____. *Textos Seleccionados: da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1993.
- _____. *O Gesto Espontâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- YOUNG, Susan. Contributions to an Understanding of the Music and Movement Connection. *Early Child Developmental and Care*. Amsterdam, Gordon and Breach Science publishers SA, v. 115, p. 1-6, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1

Este termo de consentimento é preenchido pelos pais, ou responsáveis, ao ingressarem no projeto “Música para Bebês”:

Consentimento de Participação

Eu, _____, de nacionalidade _____, residente na cidade de _____, na rua _____, nº _____, CEP _____, telefone _____, abaixo assinado, autorizo a utilização do material coletado no Projeto de Extensão “Música para Bebês”, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (incluídas filmagens, fotografias, gravações), referente a meu filho(a) _____, para fins de pesquisa e divulgação da atividade, desde que preservado o sigilo em relação ao seu nome.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2000.

Assinatura do responsável

ANEXO 2

Este anexo é constituído pela *Ficha sobre hábitos sonoros/musicais das crianças*, preenchida pelos pais ou responsáveis ao ingressarem no projeto. Segue-se o modelo utilizado e uma ficha preenchida por um dos pais, na qual se substituíram os nomes dos envolvidos por suas iniciais, a fim de preservar o sigilo em relação a sua identidade.

MÚSICA PARA BEBÊS**01. DADOS PESSOAIS:**

Nome Completo da Criança: _____
 Apelido: _____ Data de Nascimento: _____
 Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____
 Nome do Pai: _____ Profissão: _____
 Nome da Mãe: _____ Profissão: _____
 Nome e idade dos Irmãos: _____

Endereço: _____

02. DADOS MÚSICAIS

a) Vivências sonoras de mãe durante a gravidez da criança:

b) Atualmente o ambiente sonoro de sua casa poderia ser classificado como (em relação a músicas, TV, trânsito, etc...):

() Ruidoso () Tranquilo () Intermediário

c) Quais são os ambientes sonoros da criança? (por exemplo animais, rua movimentada, mora próximo a um aeroporto, etc.)

d) Quais são as reações desta criança (movimentos corporais, sons emitidos, etc...) em relação a este ambiente sonoro?

e) Preferências em relação a músicas e instrumentos:

- da Mãe: _____

- do Pai, irmãos e familiares: _____

f) Recusas em relação a músicas e instrumentos:

- da Mãe: _____

- do Pai, irmãos e familiares: _____

g) Pais ou irmãos tocam algum instrumento? Quais? Comente a reação da criança a este respeito:

h) Quais as canções que você costuma cantar para o seu filho? _____

i) Por que você optou em trazer o seu filho para o curso Música para Bebês?

POA, _____ de _____ de 2002.

Preenchido por: _____

MÚSICA PARA BEBÊS

01. DADOS PESSOAIS:

Nome Completo da Criança: V.B.B.A.
 Apelido: V. Data de Nascimento: X/X/98
 Naturalidade: Porto Alegre Nacionalidade: brasileira
 Nome do Pai: A.A. Profissão: X.
 Nome da Mãe: A.A. Profissão: X
 Nome e Idade dos Irmãos: Não tem
 Endereço: _____

02. DADOS MÚSICAIS

a) Vivências sonoras de mãe durante a gravidez da criança: Cds para bebês

b) Atualmente o ambiente sonoro de sua casa poderia ser classificado como (em relação a músicas, TV, trânsito, etc...):

() Ruidoso (X) Tranquilo () Intermediário

c) Quais são os ambientes sonoros da criança? (por exemplo animais, rua movimentada, mora próximo a um aeroporto, etc.)

É uma rua relativamente tranquila, tem uma obra residencial na frente do nosso prédio

d) Quais são as reações desta criança (movimentos corporais, sons emitidos, etc...) em relação a este ambiente sonoro? Ela é bastante atenta e curiosa

e) Preferências em relação a músicas e instrumentos:

- da Mãe: Não temos preferências por nenhum instrumento em especial. Cantores e conjuntos de música "pop internacional" (Elton John, Phill Collins)

- do Pai, irmãos e familiares: Simple Red, músicas italianas, espanholas e alguns cantores nacionais (Caetano, Chico Buarque, Adriana Calcanhoto, etc...)

f) Recusas em relação a músicas e instrumentos:

- da Mãe: Sambão, músicas carnavalescas, músicas sertanejas

- do Pai, irmãos e familiares: Sambas, músicas sertanejas e pagodes em geral

g) Pais ou irmãos tocam algum instrumento? Quais? Comente a reação da criança a este respeito:

Não. Ela adora som de instrumentos (Teclado, piano de brinquedo, violão, etc...).

h) Quais as canções que você costuma cantar para o seu filho? Várias. Trabalho com educação infantil em escolas

i) Por que você optou em trazer o seu filho para o curso Música para Bebês? Acho extremamente válida a vivência musical desde a gestação para o desenvolvimento do bebê (neurológico, afetivo, social, diferenciação de ritmos, sons, melodias, etc...)

POA, 21 de setembro _____ de 1999.

Preenchido por: A.

ANEXO 3

Este Anexo consta do *Questionário final* preenchido pelos pais ou acompanhantes dos bebês que freqüentam as turmas do projeto “Música para Bebês” enfocadas nesta pesquisa. Ao modelo utilizado, seguem-se três respostas elaboradas por participantes do projeto, que se dispuseram também a participar das entrevistas individuais, as duas primeiras mães de bebês dos grupos B e A, e a terceira monitora, acompanhante de um bebê do grupo B. Uma vez que estes questionários foram preenchidos ao final de 1999, semestre em que tiveram início as turmas enfocadas nesta pesquisa, todos os envolvidos haviam participado, no momento em que responderam ao questionário, de apenas um dos módulos do curso.

Nome:

Nome do bebê:

Turma:

Parentesco com o bebê:

Já respondeu este questionário anteriormente?

Após sua participação neste módulo do curso “Música para Bebês”, gostaríamos de conhecer suas impressões sobre o mesmo, com base nas questões a seguir ou em outros aspectos que julgue importantes: Que objetivos o levaram a buscar o curso? Tais objetivos, a seu ver, foram atingidos? Que contribuições este curso pode trazer para você e seu bebê? Alguma atividade lhe chamou a atenção especialmente? Que sentimentos e impressões foram despertadas ao longo das aulas? Como se sentiu em relação aos demais membros do grupo e coordenadoras? O que significou o curso para você e seu filho? Há algum outro aspecto que gostaria de comentar?

Nome: *L.V.R.*

Nome do bebê: *L.V.R.*

Turma: *B*

Parentesco com o bebê: *Mãe*

Já respondeu este questionário anteriormente? *Não*

Após sua participação neste módulo do curso “Música para Bebês”, gostaríamos de conhecer suas impressões sobre o mesmo, com base nas questões a seguir ou em outros aspectos que julgue importantes: Que objetivos o levaram a buscar o curso? Tais objetivos, a seu ver, foram atingidos? Que contribuições este curso pode trazer para você e seu bebê? Alguma atividade lhe chamou a atenção especialmente? Que sentimentos e impressões foram despertadas ao longo das aulas? Como se sentiu em relação aos demais membros do grupo e coordenadoras? O que significou o curso para você e seu filho? Há algum outro aspecto que gostaria de comentar?

Resposta: Busquei o curso porque julgava importante a convivência da Laura com outros bebês da idade dela, já que ela fica só em casa comigo e como gosto muito de música (estudei piano por 11 anos), achei que não poderia haver ambiente melhor para ela. Além disto, gosto de proporcionar experiências diferentes para ela e fazer com que ela tenha acesso a tudo que pode ajudar no seu desenvolvimento. Estes objetivos foram completamente atingidos e foi muito além. Sempre estimulei ela com música, desde a gravidez e logo depois que ela nasceu, primeiro com música para dormir e depois para cantar e dançar ou ouvir no carro durante as viagens, mas percebi que ela passou a “aproveitar” mais estas músicas depois do curso. Ela agora fica muito atenta, canta junto, dança e percebe música em qualquer lugar por onde passa. No carro, em viagens, tem um efeito incrível, se ela está impaciente e coloco as músicas dela, de cantigas de roda ou caixinha de música, ela fica calma e relaxa. Ela ficou mais atenta para ouvir histórias e eu passei a ler histórias para ela com outra entonação. Ela também adora os instrumentos e gostava dos sons que eles emitiam. Adorei o convívio com as outras crianças e as trocas de experiências. Achei muito mais válido do que eu poderia imaginar.

Nome: L.M.

Nome do bebê: A.M.M.

Turma: A

Parentesco com o bebê: mãe

Já respondeu este questionário anteriormente? Não

Após sua participação neste módulo do curso “Música para Bebês”, gostaríamos de conhecer suas impressões sobre o mesmo, com base nas questões a seguir ou em outros aspectos que julgue importantes: Que objetivos o levaram a buscar o curso? Tais objetivos, a seu ver, foram atingidos? Que contribuições este curso pode trazer para você e seu bebê? Alguma atividade lhe chamou a atenção especialmente? Que sentimentos e impressões foram despertadas ao longo das aulas? Como se sentiu em relação aos demais membros do grupo e coordenadoras? O que significou o curso para você e seu filho? Há algum outro aspecto que gostaria de comentar?

Resposta (esta mãe numerou as perguntas e 1 a 6, no cabeçalho do questionário):

1) *Em primeiro lugar a curiosidade e o interesse em conhecer o trabalho de música e com “bebês”(uma área de estudo que desenvolvi ao longo de alguns anos). Em 2º meu interesse em descobrir mais em mim o gosto pela música e aprender a estimulá-lo em minha filha.*

2) *É impressionante como tomar contato com outras maneiras de ver velhas coisas são estimulantes. Não só passei a ouvir mais música e prestar atenção nas letras como passei a cantar mais para a Giulia., inventar mais letras e “brincar” mais com sons, ritmos..., ou seja, p/ mim os objetivos foram plenamente atingidos.*

3) *Respondi nas anteriores.*

4) *Gostei muito das atividades de relaxamento, na verdade todas. Explico melhor, cada atividade tem um estímulo diferente que chama a atenção das crianças, embora em alguns momentos achei que eles ficaram cansados com todas as atividades da aula.*

5) *Foram tantos que não consigo detalhar. As vezes também me senti cansada com algumas repetições ou meio desligada, mas na maioria das semanas esperava ansiosa pela 3ª feira.*

6) *Bem, senti falta de saber o nome das outras mães*

Nome: A.D.

Nome do bebê: D.

Turma: B

Parentesco com o bebê: *Monitora*

Já respondeu este questionário anteriormente? *Não*

Após sua participação neste módulo do curso “Música para Bebês”, gostaríamos de conhecer suas impressões sobre o mesmo, com base nas questões a seguir ou em outros aspectos que julgue importantes: Que objetivos o levaram a buscar o curso? Tais objetivos, a seu ver, foram atingidos? Que contribuições este curso pode trazer para você e seu bebê? Alguma atividade lhe chamou a atenção especialmente? Que sentimentos e impressões foram despertadas ao longo das aulas? Como se sentiu em relação aos demais membros do grupo e coordenadoras? O que significou o curso para você e seu filho? Há algum outro aspecto que gostaria de comentar?

Resposta: Acredito que a oportunidade de participar do curso nos foi dada com o objetivo de estimular nossos bebês em vários aspectos, entre eles o emocional, o físico e o psicológico. Tais objetivos foram atingidos plenamente e muitos outros fatores influenciaram de modo positivo no desenvolvimento do bebê como: a socialização que se dá no convívio com outros bebês, o vínculo que se cria com o bebê, o relaxamento, que estimula a confiança e proporciona o contato com diferentes texturas (balão, bolinha), entre outros.

Gostei muito das histórias que foram contadas, onde percebi o acompanhamento e concentração do meu bebê. Chamou-me, especialmente, atenção a maneira como todas as atividades foram apresentadas às crianças, de modo que 100% das aulas foram absorvidas e ficarão, com certeza, registradas em sua memória. Percebi a Débora bater palmas pela 1ª vez aqui na aulinha de música, e isto, foi gratificante e emocionante.

Fomos muito bem recebidas pelos demais membros do grupo e pelas coordenadoras, o que nos fez lamentar as aulas que não pudemos comparecer e nos faz felizes por sabermos que teremos a oportunidade de continuarmos a fazer parte.

Para mim e meu bebê, o curso representou momentos de intensa alegria, relaxamento e satisfação por proporcionar a Débora, momentos onde ela teve atenção e exclusividade.

Obrigada! A.

ANEXO 4

Este anexo é constituído pelo questionário utilizado pela Coordenação de Extensão, a fim de avaliar a percepção dos participantes sobre os cursos desenvolvidos (*Instrumento objetivo de avaliação do curso*). Segue-se ao modelo a tabulação dos resultados obtidos a partir do levantamento dos questionários preenchidos pelos pais e responsáveis que acompanharam os bebês no segundo semestre de 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
COORDENADORIA DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO
Música para Bebês 1999/2
Turmas de terça-feira
AVALIAÇÃO

(a ser preenchida pelos pais do bebê ou responsável)

1. Você é vinculado à UFRGS? Sim Não
2. Qual a sua escolaridade?
- | | |
|--|---------------|
| | 1º Grau |
| | 2º Grau |
| | Técnico |
| | 3º Grau |
| | Pós-graduação |

3. Como você classifica a atividade com relação:
- | | Excelente | Satisfatório | Regular | Fraco |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) ao período em que ela ocorreu? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) ao horário em que ela ocorreu? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) à carga horária oferecida? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) ao local e as condições de trabalho? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) ao número de vagas oferecidas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) à divulgação? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) à relação custo benefício?(taxas x importância da atividade) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Quanto aos objetivos da atividade, você considera:
- | | Plenamente atingido | Parcialmente atingido | Não atingido |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) <u>Conscientizar pais e familiares da importância da música para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo do bebê.</u> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) <u>Propiciar um primeiro contato do bebê com a música, através de situações ativas e passivas, levando-o a um desenvolvimento mais completo.</u> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Quanto à execução da atividade, como você classifica:
- | | Excelente | Satisfatório | Regular | Fraco |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) o desenvolvimento do programa? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) os conteúdos abordados? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) o trabalho da equipe executora? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) a relação ministrante-participantes? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Na sua opinião, quais teriam sido:
- a) os pontos positivos da atividade?

b) os pontos negativos da atividade?

7. Quais seriam suas sugestões para futuras atividades desta natureza?

8. Como soube da realização desta atividade?

9. Qual seu grau de parentesco com o bebê?

() mãe () pai () avó () avô () tia () tio () babá
() outro: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
COORDENADORIA DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO
Música para Bebês 1999/2
Turmas de terça-feira
AVALIAÇÃO

(a ser preenchida pelos pais do bebê ou responsável)

<p>1. Você é vinculado à UFRGS? <input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="2"/> Sim <input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="28"/> Não</p>	<p>2. Qual a sua escolaridade?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td style="width: 30px;">1</td><td>1º Grau</td></tr> <tr><td>5</td><td>2º Grau</td></tr> <tr><td>1</td><td>Técnico</td></tr> <tr><td>17</td><td>3º Grau</td></tr> <tr><td>5</td><td>Pós-graduação</td></tr> </table>	1	1º Grau	5	2º Grau	1	Técnico	17	3º Grau	5	Pós-graduação
1	1º Grau										
5	2º Grau										
1	Técnico										
17	3º Grau										
5	Pós-graduação										

	Excelente	Satisfatório	Regular	Fraco
3. Como você classifica a atividade com relação:				
a) ao período em que ela ocorreu?	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="15"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="12"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="1"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text"/>
b) ao horário em que ela ocorreu?	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="11"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="14"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="4"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="1"/>
c) à carga horária oferecida?	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="11"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="15"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="4"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text"/>
d) ao local e as condições de trabalho?	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="8"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="12"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="6"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="4"/>
e) ao número de vagas oferecidas?	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="16"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="13"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="1"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text"/>
f) à divulgação?	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="10"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="13"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="5"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="1"/>
g) à relação custo benefício?(taxas x importância da atividade)	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="10"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="17"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="3"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text"/>

	Plenamente atingido	Parcialmente atingido	Não atingido
4. Quanto aos objetivos da atividade, você considera:			
a) <u>Conscientizar pais e familiares da importância da música para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo do bebê.</u>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="26"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="4"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text"/>
b) <u>Propiciar um primeiro contato do bebê com a música, através de situações ativas e passivas, levando-o a um desenvolvimento mais completo.</u>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="25"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="5"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text"/>

	Excelente	Satisfatório	Regular	Fraco
5. Quanto à execução da atividade, como você classifica:				
a) o desenvolvimento do programa?	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="18"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="10"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="2"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text"/>
b) os conteúdos abordados?	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="17"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="10"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="2"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="1"/>
c) o trabalho da equipe executora?	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="19"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="10"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="1"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text"/>
d) a relação ministrante-participantes?	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="21"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="9"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text"/>	<input style="width: 30px; text-align: center;" type="text"/>

6. Na sua opinião, quais teriam sido:	b) os pontos negativos da atividade?
a) os pontos positivos da atividade?	
Vínculo afetivo / maior contato com as crianças (9)	Horário (os bebês sentem sono) (1)
Socialização do bebê (12)	Pouca carga horária (4)
Aumento da sensibilidade / do interesse musical (6)	O espaço físico (4)
Oportunidade de um contato com a música como desenvolvimento (5)	Poucos recursos físicos (1)
As crianças passaram a associar o local das aulas a movimento corporal (1)	Atividades muito repetitivas (2)
Melhor interação entre monitor e criança (1)	Atrasos no início das aulas (1)
Percebeu-se um aumento significativo na percepção da criança (2)	Pouca agilidade na troca de atividades, dispersando as crianças (2)
A criança, outrora "fechada", agora é mais extrovertida (1)	Atividades muito calmas e pouco estimulantes (1)
Desenvolvimento motor do bebê (3)	Músicas muito calmas (1)
Ambiente organizado, afetivo e alegre (1)	Pouco contato com instrumentos (1)
Estimulação do bebê, no mais amplo sentido (4)	
As atividades com instrumentos musicais (1)	

7. Quais seriam suas sugestões para futuras atividades desta natureza?

Maior diversidade de atividades (7)
Inserir mais músicas "clássicas" (2)
Empregar mais instrumentos musicais (2)
Utilizar músicas mais animadas (1)
Estimular a dança (1)
Aumentar a duração dos encontros para 1h30min (3)
Iniciar as aulas mais pontualmente (1)
Realizar uma reunião com os pais no início do semestre (2)
Atividades mais dinâmicas (1)
Utilizar um espaço físico mais adequado (4)
Realizar continuações da atividade até que as crianças saiam da "faixa bebê" (1)
Aumentar a carga horária (2)
Realizar uma apresentação dos responsáveis (mães, etc) entre si (2)
Durante as saudações e despedidas, ao invés de cantar o nome de todos, somente a palavra "Mãe" (1)
Atividades que não dependam tanto da interferência dos acompanhantes (1)
Continuação do curso (2)

8. Como soube da realização desta atividade?

Cartaz (1) Jornal (20) Terceiros (9) Televisão (2)

9. Qual seu grau de parentesco com o bebê?

(18) mãe () pai (3) avó () avô () tia () tio () babá

(9) outro: **prima (1), monitora (8)**

ANEXO 5

Transcrição do Material Gravado em Vídeo

Este anexo consta da transcrição de alguns momentos gravados em vídeo, selecionados a partir de sua importância para a discussão dos casos abordados de forma mais detalhada neste trabalho.

1. Luciano

Momento 1 (Grupo Piloto 4 - D - encontro 6/ 1º semestre)

Luciano, então com quase 2 anos de idade, comparece a este encontro com sua mãe. Enquanto esperam o início das atividades, esta relata, em resposta a um comentário meu sobre a estatura de seu filho, acima da média de sua idade, que durante a gestação jamais havia imaginado que seu bebê seria do tipo “grandão”, acrescentando que, de fato, muitas coisas que imaginava sobre o filho haviam se mostrado diferentes, após seu nascimento.

Após começarmos a atividade denominada *minha música*, lembrando que, neste encontro, como de costume, uma das mães poderia dedicar uma canção a seu bebê, a mãe de Luciano se oferece para cantar, sugerindo uma melodia que usualmente utiliza com seu filho quando ambos saem para passear. É uma canção que, talvez devido à simplicidade da letra e ao fato de utilizar uma melodia conhecida, possibilitando ainda que o nome de todas as crianças do grupo sejam incluídas, vem sendo bastante cantada nos encontros, às vezes solicitada também pelas mães de outras crianças. O texto desta canção consiste na seguinte frase: “Olelê, olalá, o Luciano Silva vai sair para passear”. O nome de Luciano, posteriormente, é substituído pelo de outras crianças, embora a maioria das mães, ao contrário da mãe de Luciano, não costume acrescentar o sobrenome de seus filhos.

Após cantar esta música, a mãe de Luciano diz, aludindo à proposta da coordenadora do grupo de que os participantes criassem canções para seus bebês:

- *Eu tenho a tarefa de casa. Quer dizer, não é que eu fiz, eu já tinha, você falou “não precisa criar”, eu tinha... Foi assim: dá para falar?*

- *Sim, claro!*

- *Quando eu soube que eu estava grávida, daí, com doze semanas, eu fiz uma eco. Não apareceu o sexo. Daí a pessoa falou assim: “Ah, vai ser uma menina, quando a gente... com doze semanas já dá para ver e ... e não apareceu”. Daí eu fui para casa, meu marido falou assim: “Será que é menina?” “Ela disse!”, eu falei assim, né. Daí a gente foi pra... pra a eco de dezoito semanas... Porquê, como eu estava com quase quarenta anos, foi medir a nuca, para ver se estava... aquelas coisas, né? Foi mais monitorada, a gravidez. Daí, a gente chegou lá com um nome de menina! Tá? Pronto! Daí, apareceu... A primeira coisa que apareceu foi um menino! Daí a gente foi para casa assim meio “puxa, que... chato”, por que a gente foi preparados já para dar um... nomear, para a pessoa, para ser um indivíduo desde o início!*

(Risos)

- *Daí chegou em casa e ficou assim, tipo três semanas, quase um mês, catando um nomezinho para ele e pensando, né? Mas aí a gente conseguiu uma música que falava... que a minha vizinha cantava. Daí, assim, me puxou aquilo! E o nome do filho dela é Luciano! Né? E eu achei lindo, por que eu tinha um avô que chamava Luciano. Aí eu disse: “ah, pode ser Luciano também!”. Daí a gente cantava para ele, os dois. Desde... desde o ventre, né? É assim... “Lu...” Eu nem sei se a música existe, né, a gente...*

*Luciano menino,
menino de mamãe.
Luciano menino,
menino de papai.*

- *Este é o refrão - explica - aí, conforme o dia, se a gente está cantando para dormir...*

*Luciano menino,
dorme, Luciano....*

- Sei lá.

- Inventá na hora, completa uma das mães presentes no grupo.

- É, inventa, ou então, sei lá, se a gente saiu, fez alguma coisa... tenta botar aquilo, aquela atividade que a gente fez com ele... Ele já... já entende, né?!

- Cantaram isso no nascimento, também?

- Sempre a gente cantou com ele essa, é. No hospital foi meio conturbado, foi cesárea, eu passei mal pra caramba, não deu (risos por parte do grupo, em função da entonação que emprega ao enunciar esta frase), mas depois que a gente se restabeleceu... é a música que eu canto para ele... Pra ele dormir é essa. Então, foi assim... entende? Não deu trabalho, não precisou fazer a lição de casa!

- E ele se acalmou, agora, né?

*Luciano menino,
menino de mamãe.*

*Luciano menino,
menino de papai.*

- Canta junto!

*Luciano menino,
menino de mamãe.*

- Canta, amor!

*Luciano menino,
menino de papai.*

- Ele já sabe cantar essa, agora. Ele canta junto!

2. Débora

Momento 1 (Grupo 2/ B-encontro 1/ 1º Semestre/ Fita 1)

Neste encontro, o primeiro do Grupo 2, inicio estabelecendo um breve momento de apresentações e explicações sobre o projeto “Música para Bebês” e a sistemática a ser adotada nos encontros, antes de começar as atividades programadas. Abordo também o tema de minha pesquisa e seus instrumentos, justificando a filmagem dos encontros, gravação de alguns momentos em áudio, entre outros.

Aline ouve atentamente minhas explicações, sentada com Débora no colo, voltada para o grupo, em um colchonete disposto no círculo formado por bebês e seus acompanhantes, em torno de um grande tapete no qual, neste momento, algumas crianças brincam. Débora parece me observar. Em seguida, Aline a coloca sentada sobre o colchonete, a sua frente, ainda voltada para o centro do círculo. O bebê vira-se para sua acompanhante e esta o segura pela cintura, falando baixinho e muito próxima do mesmo.

Quando ouve seu nome, nos *cumprimentos*, Débora olha muito atenta para mim, e Aline para o bebê. Em seguida o afaga, num gesto natural e que se repete diversas vezes, enquanto observam o grupo e ouvem as instruções sobre a próxima atividade.

No momento de *ouvir música e dançar*, Aline levanta-se, tomando nos braços Débora, que continua olhando para baixo. Aline a volta para o grupo, segurando-a de costas para si e a balança, suavemente, conforme o andamento da música. Débora olha para o grupo e, em seguida, balança os bracinhos. Na parte não dirigida da atividade, observo que Aline não desenvolve muitos movimentos, mas parece carinhosa e atenciosa com Débora.

Quando é realizada a audição da mesma música, Aline senta-se e, novamente, posiciona Débora voltada para o grupo, segurando-a pelo tronco. Débora, muito atenta, parece observar todo o ambiente a sua volta, olhando para tudo e todos.

No momento de *contar histórias*, Débora e Aline demonstram muito interesse pelo livro. Ouve-se insistentemente o choro de Vânia, som com o qual Aline parece incomodar-se, mexendo-se no lugar e olhando para a monitora que acompanha este bebê. Já Débora não demonstra qualquer reação ao choro de sua colega.

Ao realizar-se uma atividade simulando um trenzinho, tema da história que acabo de narrar, Aline coloca Débora de costas sobre o colchonete, puxando-a pela sala. Débora não esboça reações de satisfação ou insatisfação e Aline parece animar-se,

continuando a embalar o bebê, suavemente, mesmo após a música cessar.

No momento do canto, *minha música*, uma das mães propõe uma canção, e percebo que Aline observa-a sem cantar junto. Débora olha para as próprias mãos, sentadinha sobre o colchonete, sustentada por Aline.

Na hora de *exploração dos instrumentos musicais*, são utilizadas pequenas maracas, em forma de ovinhos coloridos, ao som de uma versão instrumental da canção “Frère Jacques”. Aline coloca o instrumento nas mãos de Débora e a observa atentamente, movimentando seu bracinho em alguns momentos, a fim de lhe mostrar o mecanismo do som. Ao mesmo tempo, a monitora observa outras mães e bebês, talvez se certificando sobre suas intervenções em relação à Débora.

Quando proponho a realização do *relaxamento*, Aline levanta-se, tomando Débora nos braços. Aconchega o bebê e, em determinado momento, sempre olhando-o e conversando suavemente com este, beija-o na testa.

No *momento das observações*, Aline permanece em silêncio, escuta atentamente os comentários de outros participantes, acompanhando-os com o olhar. Débora brinca com um objeto que Aline selecionou entre brinquedos disponíveis para este momento e, eventualmente, olha para os outros bebês. Em seguida, tenta manter-se na posição de engatinhar, parecendo ensaiar este movimento.

Durante a *despedida*, Aline coloca Débora sobre seus joelhos, olhando-a e sorrindo ao dizer seu nome.

Momento 2 (Grupo 2/ B-encontro 7/ 1º Semestre/ Fita 5)

Neste encontro, Débora e Aline chegam um pouco atrasadas, entrando na sala no momento em que estamos iniciando a realização da terceira parte da atividade de *ouvir música e dançar*, repetindo a coreografia realizada anteriormente, após a audição da música utilizada. O grupo demonstra empolgação pela escolha da obra musical escolhida para a atividade, um dos movimentos de “As Quatro Estações”, de Vivaldi, correspondendo à representação da chuva, e Aline apressa-se a posicionar-se, segurando Débora no colo, voltada para os outros bebês, mantendo-a nesta posição durante todo o desenvolvimento da atividade.

Na hora de *contar histórias*, ambas sentam-se, e Aline segura Débora, que permanece muito atenta ao livro, em seu colo. Ao final da história, Aline lança para o ar os aviões de papel colorido, relacionados ao tema da história, e Débora acompanha os movimentos destes com o olhar, passando depois a observar os outros bebês e suas mães. Quando a atividade é concluída, mexe os bracinhos, como se ainda estivesse jogando os aviões, que neste momento estão nas mãos das mães, para serem guardados.

Durante o momento de cantar a *minha música*, Aline mantém-se atenta e olha bastante para Débora. Após repetirmos a canção proposta por outro participante no encontro anterior, Aline sugere cantar para Débora “Atirei o pau no gato”, o que faz de forma tímida, mas bastante carinhosa, sempre olhando para o bebê e sorrindo. Quando repetimos a canção, aproxima-se de Débora, no final, dizendo “miau” e brincando com esta. A música parece despertar o interesse do grupo, e é repetida diversas vezes, a pedido de outras mães. Finalmente, alguém sugere que seja cantada de pé, e Aline levanta-se, juntamente com outros participantes, tomando Débora nos braços e abraçando-a no final, novamente enunciando o “miau” ao mesmo tempo em que brinca com o bebê.

No momento de realização da atividade *audição x tátil*, Aline, ajoelhada, deita Débora sobre o colchonete, voltada para si, posicionando suas perninhas sobre as próprias, facilitando a massagem. Aline canta suavemente, e Débora permanece com uma mão na boca, enquanto é massageada com uma bolinha própria para este fim, aparentemente bastante tranqüila, relaxada.

Na hora de *exploração dos instrumentos musicais*, proponho o manejo do triângulo, e Aline segura-o diretamente, sem utilizar sua tira de couro, que possibilitaria que pendesse, tornando o som mais agradável. Em seguida, dá a baqueta para Débora, que golpeia o instrumento, mexendo o corpo na medida em que move o braço para tocá-lo. Depois, o bebê segura-o com uma mão, move-o um pouco, sem tirá-lo das mãos de Aline, e volta a golpeá-lo com a baqueta, sorrindo e parecendo demonstrar prazer frente a atividade. Ambas permanecem concentradas, explorando o instrumento até o final da música, ao contrário de outros bebês, que se levantam e andam pela sala, ou parecem cansar-se da atividade.

No momento do *relaxamento*, Aline, ainda sentada, segura Débora de lado, no colo, embalando-a. Débora demonstra desejo de virar-se, tentando fazer isso, e Aline a auxilia a realizar o movimento, embalando-a de bruços, enquanto a olha

atentamente. O bebê tenta desvencilhar-se de seus braços e engatinha pelo tapete. Aline permite, mas a segue, atenta a seus movimentos.

Durante o *momento de observações*, Débora permanece sentada na frente de Aline, apoiada em suas pernas, enquanto brinca com alguns objetos que tem próximos de si.

Na hora da *despedida*, Aline toma Débora em seus braços, e esta continua a manusear o brinquedo que tem nas mãos. Segue com o olhar os outros bebês, à medida que seus nomes vão sendo citados, nas falas e no canto que acompanha a atividade.

3. Laura

Momento 1 (Grupo 2-B-encontro 4/ 1º Semestre/ Fita 2)

Devido a minha participação em um evento fora de Porto Alegre, este encontro é coordenado pela co-coordenadora e observadora do grupo, a quem a mãe de Laura solicita, antes do início das atividades, que fosse cantado “Parabéns para você” para a filha, que neste dia comemora seu primeiro aniversário.

No momento dos *cumprimentos*, Laura está sorridente, bem como sua mãe, que a observa, enquanto a filha olha atentamente para as outras crianças do grupo, posicionadas com seus acompanhantes em um círculo, ao redor do tapete. Laura está de pé, entre as pernas de sua mãe, ajoelhada no chão, e tem nas mãos seu “crachá”, que manuseia.

Após os *cumprimentos*, a coordenadora do grupo, em resposta ao pedido da mãe de Laura, sugere: “vamos cantar ‘Parabéns’ para esta menina, que está fazendo 1 ano!!! Está virando moça!!!”. O grupo canta esta canção, batendo palmas, e a mãe de Laura olha atentamente para a filha, que acompanha a música flexionando e esticando as pernas, de forma a “pular” sem sair do chão, sorrindo. Quando observa a sua volta e percebe que todos a olham, para de “pular”. Ao final da música, bate palmas junto com o grupo, olhando para todos. Em seguida, parece desinteressar-se e volta o olhar para o chão, largando o crachá. Sua mãe ainda a observa.

No momento de cantar a *minha música*, Suzana permanece segurando Laura de pé e, enquanto o grupo canta as canções escolhidas por outras mães, normalmente olha para a filha. Em determinado momento, esta resolve caminhar para o centro do círculo

e, sua mãe, de joelhos, acompanha-a, segurando suas mãos e mexendo seus braços em alguns momentos, de forma que a filha “dance”. Quando a música termina, a mãe de Laura a abraça e beija. Depois, pega-a no colo e, ainda de joelhos, retorna para seu colchonete, no local do círculo onde estavam. Em outros momentos, novamente Laura resolve caminhar, e sua mãe segura seus braços outra vez, levantando-se para acompanhá-la pela sala.

Na atividade de *relaxamento*, Suzana coloca a filha de costas sobre um grande balão, conforme proposto pela coordenadora, e Laura sorri, mas, logo, parece querer retornar para o colo da mãe, o que esta permite. Em seguida, Laura atira o balão para o centro do círculo. Depois, volta a brincar com o mesmo, tentando segurá-lo. Em determinado momento, alguém brinca com Suzana, dizendo que sua filha está muito “assanhada”, e esta comenta que já lhe cantaram “Parabéns”!!!

No final do encontro, no momento destinado às *observações*, a mãe de Laura diz:

Mãe: Eu assim, a musiquinha do... depois da última aula, eu comecei a cantar mais para ela em casa, né? E ela adora, né? Por que fica aquele momento de tirar do banho! E eu canto a música do trem, e ela se acalma. E hoje eu observei que ela prestou mais atenção! Na hora da história... Acho que vai associando, né?

Coordenadora: Bem legal, isso...

Mãe: Na última aula, ela não conseguiu prestar atenção em nada! E hoje, já ficou mais ligada, na musiquinha...

Momento 2 (Grupo 3-C-encontro 4/ 2º Semestre/ Fita 13)

Neste encontro, Laura, então com 15 meses, comparece pela segunda vez ao projeto sem sua mãe, em decorrência de uma forte gripe desta, sendo acompanhada por uma amiga da família, considerada por Suzana como “uma terceira avó” de sua filha, e que já participou de outros encontros, tendo permanecido nestes, entretanto, apenas observando.

Havia nos chamado a atenção o fato de que, no primeiro encontro deste semestre, três semanas antes, ainda com sua mãe, Laura havia chorado bastante. Entre as hipóteses para isto, a mãe havia sugerido o “estranhamento” por ter trocado de grupo, passando a frequentar então o Grupo 3, não mais coordenado por mim, embora eu permanecesse como observadora, bem como o fato de estar saindo de casa semanalmente para a realização de um tratamento, para combate a alergias, que envolvia a aplicação de injeções, das quais demonstrava bastante medo.

Após explicar a ausência de Suzana, a acompanhante de Laura ajoelha-se no chão, sentando-a sobre os joelhos, enquanto esta olha atentamente para as outras crianças do grupo, abraçando um grande gato branco de pelúcia, com expressão séria e, talvez, pouco à vontade.

Durante os *cumprimentos*, crianças e mães são convidadas a movimentarem-se ao som da música, e Laura levanta-se e sorri, ainda segurando seu brinquedo de pelúcia. Sua acompanhante, abraçando-a por trás, empurra delicadamente suas pernas, do que Laura parece gostar. Enquanto isso, a maioria das mães e avós que acompanha os bebês apenas realiza a atividade, sem movimentá-los.

No momento de *ouvir música e dançar*, a atividade sugere que o grupo caminhe em torno do círculo e, enquanto o faz, a acompanhante segura Laura pelos ombros, enquanto esta caminha abraçada ao brinquedo de pelúcia. Olha para as outras crianças e para os objetos da sala e, quando a atividade é concluída, retorna com sua acompanhante ao lugar de origem. Quando ouve exclamações dos adultos e de outras crianças, ao final da música, Laura também emite um som, novamente permanecendo de pé na frente de sua acompanhante, que logo a senta sobre seus joelhos.

No momento de *contar histórias*, Laura está bastante atenta, no colo de sua acompanhante. Quando escuta o som do pato, um dos personagens do conto, parece tentar emitir algum som e, ao perceber que os outros membros do grupo abanam, representando uma despedida que acontece no enredo, realiza o movimento também. Ao ouvir o som do personagem do gato, presta atenção por alguns instantes, olhando para o grupo, e em seguida, imita o mesmo som, sorrindo após fazê-lo. Ao ouvir novamente o som do pato, repete-o junto com as outras crianças, olhando para o livro e sorrindo. Observa também os outros participantes, quando passam a contar sobre os animais que tem em casa. Depois disso, Laura deixa seu gato de pelúcia no chão, e sua acompanhante coloca-o ao seu lado, um pouco afastado de si. Laura fica de pé, olhando para as outras crianças do grupo, aparentemente esquecida do objeto.

No momento da *minha música*, a coordenadora do grupo lembra que havia combinado de cantar também a “música de Laura”, sugerida em um dos encontros anteriores por sua mãe, e, ao ouvir esta música, “O Pato”, Laura move o corpo, ensaiando uma “dança”. Em determinado momento, olha para trás, talvez verificando a presença de sua acompanhante, tropeça no tapete e, sorrindo, senta-se sobre seus joelhos. Após alguns

minutos, torna-se séria e, logo, passa a embalar-se de um lado para outro, sorrindo novamente. Após a música escolhida no encontro anterior pela mãe de Laura para a filha, o grupo canta “A Canoa Virou”. Laura é colocada de frente para sua acompanhante, que a segura balançando-se, e parece gostar da brincadeira. Ao final, fica de pé, abraçada por esta, e quando algumas pessoas batem palmas, Laura as acompanha, sorrindo e olhando-as.

No momento de *exploração dos instrumentos musicais*, a coordenadora coloca um CD com uma versão da música “O Pato”. Novamente Laura é posicionada sobre os joelhos de sua acompanhante, que segura uma castanhola, que em seguida lhe oferece. A princípio, a menina não parece se interessar muito, e fica olhando para as pessoas do grupo. Depois, pega o instrumento com uma das mãos e sorri, agitando-o. Após algum tempo, passa a mover também o corpo, juntamente com a castanhola.

No momento de *relaxamento*, Laura pega a grande bola que tem a sua frente e segura-a com as duas mãos. Depois, é colocada de braços sobre o objeto e sorri, parecendo gostar. Sua acompanhante experimenta também colocá-la de costas, mas logo a vira de braços novamente.

O encontro termina com a *despedida*, e Laura parece sorridente e tranqüila.

Momento 3 (Grupo 3-C-encontro 11/ 2º Semestre/ Fita 20)

Laura comparece a este encontro com sua mãe. Antes do início das atividades, de pé, segura uma escova de cabelos, balançando-a à frente de Suzana, que está ajoelhada no círculo, a seu lado. Depois, senta-se sobre os joelhos da mãe e escolhe outro brinquedo, entre os expostos no tapete, mantendo um em cada mão e balançando os braços. Olha também para as pessoas sentadas a sua volta. Em seguida, levanta-se e senta-se novamente. Sua mãe lhe dirige a fala.

Durante os *cumprimentos*, ao ouvir o grupo cantando e falando os nomes das crianças, Laura permanece sentada nos joelhos da mãe e sorri, inclinando-se para frente ao ouvir seu nome. Sua mãe a abraça, balançando seu corpo e o da filha, repetindo o gesto a seguir, quando Laura levanta-se. A menina repete o movimento de levantar-se e sentar-se algumas vezes.

Quando são oferecidos a Laura e sua mãe alguns brinquedos, durante a

atividade de *contar histórias*, esta última escolhe um bico de pato de plástico com elástico, que coloca sobre o nariz, olhando para a filha. Laura enuncia a palavra “pato”. A história, cujo tema são animais, é iniciada, e a menina olha para o livro, virando-se de lado. Depois, senta-se no colo da mãe, vê o bico de pato em suas mãos e se interessa pelo objeto. Suzana coloca-o sobre o nariz da filha, prendendo-o na cabeça com o elástico, e Laura vira-se para o centro do círculo, sorrindo e tocando o objeto. Parece observar a reação do grupo. Sua mãe retira o objeto do rosto da filha, escondendo-o atrás de si, e aponta para o livro de histórias, mas Laura, ainda de lado e olhando para o livro, pede o brinquedo. Em seguida, volta-se para a mãe e procura o objeto a sua volta, encontrando-o em seguida e segurando-o. Entrega-o para Suzana, dizendo “mamãe bota”. A mãe segura o objeto, e Laura passa a dividir sua atenção entre o livro de histórias e o brinquedo. Sua mãe indica novamente o livro e Laura repete: “mamãe bota, mamãe bota”. Suzana coloca o bico no nariz e Laura toca-o. A mãe retira o objeto do rosto e indica o livro. Laura o olha e depois, novamente para a mãe, que coloca o bico de pato na filha. A menina parece satisfeita e segura-o com as duas mãos. Olha de sua mãe para o livro e, quando ouve o “tchau” da história, faz o movimento com a mão, segurando novamente, logo em seguida, o nariz de pato com uma das mãos. Afasta um pouco o objeto do nariz, ainda preso pelo elástico, e diz “tchau”. Sua mãe retira o brinquedo do rosto da filha e Laura novamente o devolve para esta, que o coloca no nariz e diz “Olha, Lalá, a historinha!”, retirando-o em seguida. Laura olha para o livro e depois para a mãe. Em seguida, pede o objeto novamente e segura-o na mão, colocando-o no rosto sem deixar de segurá-lo. Parece mais interessada no objeto do que na finalização da história, e permanece tocando-o e olhando para o chão. Depois, coloca o bico no pescoço. Sua mãe coloca o objeto no nariz e eu mostro a Laura o espelho, que está atrás de si. Laura sorri satisfeita e Suzana comenta que a filha não havia aproveitado muito a história, em função de seu interesse pelo brinquedo.

No momento de *ouvir música e dançar*, Laura, acompanhando o grupo, de pé ao lado da mãe, bate palmas e mexe as pernas, sorrindo. Suzana faz os mesmos movimentos, não interferindo na performance da filha. Quando é iniciado o movimento de caminhar em torno do círculo, a mãe de Laura passa a segurá-la pelos ombros, caminhando atrás da menina, e observa-a quando param e esta começa a balançar os braços, com o resto do grupo. Laura sorri. Sua mãe a pega pela mão e as duas caminham em torno do círculo. Depois, quando param novamente, Suzana balança os braços da filha, que logo começa a realizar o movimento sem auxílio. Posteriormente, mexe o corpo, dançando e faz um som de

exclamação ao final da atividade. No momento de audição da música utilizada, a mãe de Laura ajoelha-se e senta-a sobre os joelhos, mas a menina, ao ouvir o início da mesma música em que antes dançava, levanta-se e mexe os braços, movimento semelhante à coreografia anteriormente realizada. Em seguida para, sorrindo, e após olhar para a mãe, começa a bater palmas, junto com outras pessoas do grupo. A música é interrompida e Laura olha para o aparelho de som. Quando a música recomeça, senta-se no colo da mãe e bate palmas, enquanto a primeira a abraça. Em alguns momentos, consegue coordenar o ritmo das palmas em relação ao ritmo da música. Depois, olha para mim, que estou ao lado de sua mãe, e levanta-se, mantendo as mãos esticadas para que eu bata palmas sobre suas mãos. Vira-se novamente para o centro do círculo e volta a bater palmas com o grupo. Depois, para e olha para as outras crianças.

Ao ouvir o início da música novamente, na repetição da coreografia, Laura bate palmas, de pé, com o grupo. Todos balançam os braços, e Suzana movimentava os membros da filha, que logo passa a fazê-lo sem auxílio. Em seguida, estende a mão para a mãe, e as duas caminham juntas em torno do círculo, seguindo a “coreografia” da música. Laura passa a ensaiar uma dança, balançando o corpo e os braços de um lado para o outro. Estende os braços para a mãe, pedindo colo, mas logo pede para descer e, consecutivamente, para subir novamente. Permanece no colo, mas olhando para baixo.

Na atividade seguinte, a *minha música*, o grupo canta uma cantiga de roda, e Laura, levantando-se, puxa a mãe para brincar, o que as duas fazem. Depois disso, fica ao lado de sua mãe e logo afasta-se, caminhando sozinha pela sala pela primeira vez. Volta novamente para perto de Suzana, que propõe que se cante “um, dois, feijão com arroz”. Enquanto esta canta, batendo palmas, Laura a acompanha, aumentando o andamento das palmas ao final. Sua mãe a olha e Laura observa as outras pessoas do grupo. Quando a canção é interrompida, a menina emite um som e bate palmas, pedindo a música novamente, conforme interpretação de sua mãe. A atividade é repetida, a mãe de Laura a abraça e, em seguida, a menina afasta-se um pouco, falando alguma coisa.

Outras atividades são desenvolvidas e, durante a atividade de *movimento progressivo e percepção*, na qual o grupo canta e realiza movimentos tendo como tema um carro, Laura pronuncia “bibi”, quando se imita o som da buzina. Enquanto isso, agita no ar o objeto que tem nas mãos, o qual simula um “sinal de trânsito”.

Durante a *audição x tátil*, Laura, deitada, segura uma bolinha de

massagem e, enquanto sua mãe massageia os braços e mãos da filha com outra, olha para o lado. Depois, passa a bolinha na cabeça, ensaiando uma “massagem” em si mesma. Toca a bolinha também no pé, segurando-a com as duas mãos. Permanece deitada, séria e tranqüila. Uma das crianças aproxima-se, passando uma bolinha sobre sua cabeça, e Laura olha-a, aparentemente desconfiada. Depois, repete a massagem no próprio pé. Ao final da música, novamente a mesma criança aproxima-se de Laura e passa sua bolinha sobre seus cabelos. Laura olha-a assustada e em seguida, coloca a mão na cabeça.

No momento de *exploração dos instrumentos musicais*, começo a entregar os triângulos, e Laura fala: “tiango”. Depois, segura o objeto, de pé, voltada para sua mãe. A música começa com a sílaba “pá, pá, pá”, e a menina emite este som. Vira-se para o centro do círculo, mas permanece próxima de sua mãe, que a abraça. Em determinado momento, para de tocar o instrumento que tem nas mãos e coloca a baqueta na boca, recomeçando a batê-la sobre o triângulo novamente, segurando-o pela alça de couro. Às vezes para e olha para o grupo, recomeçando em seguida. Suzana a observa e estimula, conversando com a filha. Ao final da música, Laura para de brincar com o triângulo e entrega o objeto para que seja guardado. Caminha para o centro do tapete quando as bolas de plástico são distribuídas, e pega uma com as duas mãos.

Enquanto sua mãe a coloca de bruços sobre a bola, para a atividade de *relaxamento*, e a embala ao som da música, Laura mostra-se tranqüila, olhando às vezes a sua volta e, em outros momentos, encostando a cabeça no objeto sobre o qual está, sendo uma das poucas crianças que permanece sobre este até o final da atividade. Por vezes, toca em outra bola que aproxima-se da sua, estendendo as mãos. Ao final da música, se mantém aconchegada sobre o objeto, e sua mãe continua a embalá-la. Depois, Laura levanta-se e segura a bola com as duas mãos, erguendo-a do chão e olhando para Suzana e as demais pessoas do grupo. Em seguida, entrega a bola à mãe.

No *momento de observações*, Suzana conta que haviam viajado no fim de semana anterior para a praia, onde Laura encontrara a bolinha de massagem comprada a seu pedido no ano anterior. Segundo a mãe, ao ver o objeto, a menina dissera “mamãe, olha a bolinha de massagem”, pegara-a e falara “Nana, nenê, carneirinho, um, dois, quatro”, palavras inseridas no texto da música utilizada algumas vezes em encontros anteriores, para acompanhar a atividade de massagem. Depois, passara a bolinha em si mesma e, em outro momento do dia, no pai, falando palavras associadas a esta música.

Neste momento, Laura aproxima-se com a bola de plástico do espelho e fala, olhando para o mesmo. Em seguida, deita a cabeça sobre a bola, olhando seu reflexo no espelho. Retorna para perto da mãe, ainda segurando a bola, e entrega-lhe esta, pedindo-a novamente, para colocá-la no chão e deitar-se sobre o objeto, em frente a Suzana, que a segura. A mãe conta que Laura vem “nanando” as bonecas, dizendo “nana, nenê”.

Logo as bolas são recolhidas, e Laura leva a sua até a rede onde são guardadas. Volta para perto da mãe, que a abraça, colocando-a de pé sobre suas pernas. Permanece abraçada a mãe, olhando na direção do espelho. Ainda diz “bola, mamãe”. Suzana volta-a para o centro do círculo e a senta em seu colo, para a despedida. Laura levanta-se e diz “a minha bola, mamãe”. Depois, sai do colo da mãe e caminha a sua frente.

O encontro termina, sua mãe a pega no colo e veste seu casaco, dizendo “deixa a mamãe pegar o casaco”. Laura ainda olha para o grupo de costas, e pede, virando-se para Suzana: “bola, mamãe”. Ao despedir-se, Laura vira-se para mim e diz “tchau, até segunda que vem”, cumprimento que utilizamos na despedida das crianças, enquanto abana com a mão. Eu e Suzana rimos e Laura também o faz, repetindo a frase ao sair da sala no colo da mãe.

Momento 4 (Grupo 3 - D - encontro 2/ 3º Semestre/ Fita 23)

Neste encontro, Laura comparece acompanhada por sua mãe. Na hora dos *cumprimentos*, está sentada no colchonete, com o corpo apoiado sobre os joelhos de Suzana. Tem na boca um bico, e está com cara de quem “recém acordou”. Quando é falado o nome da filha, a mãe de Laura a olha, e coloca a mão sob sua boca, sugerindo que lhe dê o bico. Laura o solta e olha para o bebê ao seu lado, cujo nome é enunciado em seguida. Quando os *cumprimentos* são cantados, a menina já está sorridente e atenta, e ri ao ouvir seu nome. A mãe a embala de um lado para outro, ao som da canção.

A primeira parte da atividade de *ouvir música e dançar* é realizada com o grupo sentado sobre os colchonetes, e Laura é acomodada pela mãe em seu colo, sentada sobre seus joelhos. Bate palmas, acompanhando a coreografia da música, sorri e, depois, levanta um braço e outro, consecutivamente, conforme indicado. Em alguns momentos, a mãe fala com ela. Quando a letra anuncia que se pode “bater os pés”, Suzana segura os pés da filha, batendo-os suavemente no chão. Quando a frase é repetida, Laura observa, a

princípio sem fazer os gestos. Em seguida, passa a executá-los atentamente, desta vez sem o auxílio da mãe.

Na hora de realizar a coreografia de pé, a mãe de Laura a levanta, conversando com a filha. A menina vira-se para a mãe, pedindo colo, mas esta diz “não...” Passa a auxiliar a filha na coreografia, segurando-a suavemente de costas, enquanto o grupo caminha em círculo, e auxilia-a a fazer os gestos indicados. Laura observa os colegas e a coordenadora atentamente, se esforçando para realizar a coreografia. Quando o grupo para, no círculo, alterna seu olhar entre a mãe, a coordenadora e o restante do grupo, sorrindo e demonstrando prazer com a atividade.

Durante a atividade de *contar histórias*, novamente Laura senta-se nos joelhos da mãe, acompanhando a narrativa com atenção e expressão animada. Mexe a boca, apertando os lábios, enquanto Suzana repete as frases do livro.

Em seguida é realizada a atividade de *exploração dos instrumentos musicais* e, quando a coordenadora pega o tambor, colocando-o primeiramente a sua frente, na distribuição dos instrumentos, Laura levanta-se, examinando-o atentamente. Entretanto, não o toca, parecendo esperar instruções neste sentido. Novos tambores são colocados sobre o tapete, outras crianças aproximam-se e Laura também o faz, golpeando o instrumento com as duas mãos, alegremente. A música inicia, e Laura olha na direção do aparelho de som, enquanto continua a golpear seu instrumento, o que permanece fazendo ao longo da música, observando a coordenadora a maior parte do tempo. Quando a atividade sugere a imitação do som dos índios e o grupo emite um “uuuu”, Laura olha para mim, mas não imita o som. Suzana o emite e, em seguida, fala com a filha, que continua a golpear o instrumento.

A filmagem é interrompida neste ponto.

Momento 5 (Grupo 3 - D - encontro 12/ 3º Semestre/ Fita 34)

Este encontro é o último do semestre letivo e, uma vez que Laura conclui o módulo D, encerra sua participação no “Música para Bebês”. De fato, ao observá-la nas imagens filmadas, já não parece um bebê, mas uma menina compenetrada e alegre.

Quando têm início os *cumprimentos*, Laura está no colo da mãe, sentada sobre seus joelhos, séria, mas aparentemente, muito atenta. Acompanha a atividade olhando para seus colegas, um a um, quando os nomes são cantados.

Quando é anunciado o momento de *ouvir música e dançar*, Laura levanta-se, permanecendo ao lado da mãe, observando as outras crianças. Em seguida, preparando-se para a coreografia, dança sozinha ao lado da mãe, ao contrário da maioria de suas colegas, que já está de mãos dadas com seus acompanhantes. Observa atentamente a coreografia de “bater mãos, pés e caminhar”. Em alguns momentos, tenta acompanhar a letra da música, dizendo algumas das palavras empregadas. Quando a canção termina e as crianças são elogiadas, ela sorri, aparentemente orgulhosa, olhando para a mãe em seguida.

Enquanto é realizada a audição da música da coreografia, Laura permanece no colo da mãe. Esta a coloca de frente para o grupo, mas a menina vira-se e abraça-a, levantando-se em seguida. Suzana a embala de um lado para outro, do que Laura parece gostar. Acompanhando a letra e executando os movimentos indicados, mãe e filha sorriem, parecendo se divertir com a atividade.

Quando é repetida a coreografia, Laura estende a mão para a mãe, convidando-a a dançar. Ambas caminham em círculo, largando as mãos no momento de executar a coreografia. Ao final, Suzana pega a filha no colo, voltada para si, e esta última “conversa” com ela.

Durante o momento de *contar histórias*, a menina executa sozinha os movimentos e o “som de indiozinhos”, e permanece muito atenta à narrativa da coordenadora. Sorri e, em alguns momentos, toca a boca, como que experimentando o movimento e a emissão do som. Sua relação com a coordenadora parece, progressivamente, menos intermediada pela mãe. Esta repete as falas da história, aproximando seu rosto de Laura, que não a olha e imita o “jacaré” da história junto com o grupo, unindo as duas mãos perto do pulso, ao mesmo tempo em que afasta e junta os dedos.

Quando a atividade de *exploração dos instrumentos musicais* é iniciada, e a coordenadora anuncia que serão utilizados os tambores, Laura levanta-se, experimentando o instrumento que é colocando ao seu lado, golpeando-o com uma e outra mão, alternada e rapidamente. Depois, para e observa as outras crianças. Em seguida, aproxima-se de um dos instrumentos, colocado próximo a ela, que toca juntamente com outras duas crianças. Golpeia-o levemente, alternando as mãos, ao mesmo tempo em que movimenta o corpo. Na maior parte do tempo, olha para o instrumento. Ao final, quando é imitado o som dos “indiozinhos”, para e observa as outras crianças. Em seguida, afasta-se do tambor e levanta a mão, como se fosse golpeá-lo, mas não o faz. Aproxima-se da mãe e fica de pé sobre seus

joelhos, segurando cada mão desta com uma das suas. Depois, caminha para trás de Suzana, tentando fazer “cavalinho”, subindo em suas costas. A mãe segura-a, e Laura observa o grupo, por sobre seus ombros.

Uma canção de ninar é anunciada, e Laura senta-se muito séria no colo da mãe, que a embala, movendo o próprio corpo. A menina não executa os movimentos indicados pela coordenadora, sendo apenas embalada pelo embalo do corpo da mãe e, em determinado momento, fala algo para esta, sorrindo. Ao final da atividade, Suzana abraça a filha, enlaçando os braços em torno de seu corpo, e Laura tira-os, permanecendo sentada. A mãe conversa com uma participante do grupo, a seu lado, que também tem a filha no colo, e Laura e esta menina se observam mutuamente, sendo que a última estende-lhe as mãos. Em seguida, Laura tenta tocar a colega, esticando o braço em direção a seu corpo e fazendo-lhe carinho. A menina a observa e Laura retrai-se, sorrindo timidamente. A mãe não interfere, continuando a mover o próprio corpo, embalando a filha.

No momento da *minha música*, o grupo canta “Parabéns” para um dos bebês, que está de aniversário e Laura vai para trás da mãe, que a pega como “cavalinho”, ajoelhada com a filha nas costas. A menina observa o grupo e bate palmas, sem sair desta posição. Em seguida mexe nos cabelos da mãe, arrumando-os. Suzana permite e, depois, coloca a filha no chão, de pé, de frente para si. Ambas conversam, e Laura novamente brinca com os cabelos da mãe. A canção “A Barata” é proposta por uma das mães, tendo sido escolhida em um encontro anterior pela mãe de Laura, e a menina repete junto os sons propostos pela letra, como “ah, ah, ah, oh, oh, oh”. Bate no rosto da mãe, como se estivesse batendo palmas, e a mãe a afasta, batendo palmas em seguida. Mais uma vez Laura vai para trás de sua mãe e sobe em suas costas, passando os pés pela sua cintura. Ao mesmo tempo, Suzana canta e movimentava o próprio corpo, embalando a filha. Ao final, retira esta de suas costas e levanta-se, conversando com a menina.

No momento de realização do *movimento progressivo e percepção*, o grupo reproduz os movimentos de um trem, e Laura anda na frente da mãe, imitando seus passos de corrida. Suzana segura cada uma das mãos da filha, balançando-se e desenvolvendo com a mão da filha o movimento de “puxar a manivela” do trem, ao mesmo tempo em que diz “piuíí”. Ao final, abraça Laura.

Outra música é proposta pelo grupo, ainda dentro desta atividade, tendo como tema os movimentos de um elefante. A princípio Laura bate palmas, passando em

seguida a acompanhar a coordenadora com os gestos realizados. Bate os pés no chão, alternadamente, e levanta os braços, imitando o “vôo” do elefante. Ao final, a mãe abaixa-se, imitando a queda do elefante, e Laura a abraça.

Na canção seguinte, ainda dentro da mesma atividade, apesar de a maior parte das crianças estar no chão, a mãe de Laura a pega no colo, colocando-a no chão somente no início da execução da coreografia. Para a realização desta, Suzana abaixa-se, sendo logo imitada pela filha. A mãe a levanta e permanece abaixada, realizando os movimentos perto de Laura. Levanta-se, quando necessário para a coreografia e, em seguida, torna a abaixar-se. Ao final, o grupo bate palmas e Laura “sobe” nas pernas da mãe, sorrindo.

Durante a atividade de *audição x tátil*, é proposta uma atividade de massagem, e a mãe de Laura a coloca deitada no colchonete, onde a menina permanece, bem quieta. A mãe canta junto com a letra, sorrindo, mas Laura permanece séria e atenta. Ao final, estende as pernas, e a mãe retira seus sapatos, para repetir a atividade. Quando esta é concluída, ainda sem sapatos, Laura corre em volta do círculo, acompanhada por uma colega e, em seguida, passa a correr em torno da mãe.

A coordenadora anuncia o fim do encontro e, com ele, a conclusão do Grupo 3, questionando se alguém gostaria de comentar algo, e a mãe de Laura manifesta-se, dizendo sentir o fim do curso, já que “agora é que parece que eles estão aproveitando”. Comenta que não existem outras atividades deste estilo “fora”, e propõe que o projeto seja estendido até os 3 anos de idade. A coordenadora comenta que este é um pedido que tem surgido freqüentemente, e sugere que as mães assinalem este desejo no instrumento de avaliação do projeto. Indica atividades fora da UFRGS aos interessados e as mães conversam alegremente entre si, enquanto Laura corre de Suzana para outras crianças e vice-versa, tocando-as. Dirige-se para a porta, onde está a menina com quem brincava ao início do encontro, e depois volta para perto da mãe, subindo em seus joelhos e permanecendo de costas para o grupo, brincando com os cabelos desta. São feitos os últimos comentários e, em seguida, entregamos o “diploma” confeccionado em comemoração à conclusão do Grupo 3. A mãe de Laura recebe o “diploma” da filha e mostra-o a esta, que o observa e, em seguida, segura-o com as duas mãos, ainda de pé, desta vez sobre uma das pernas da mãe. Suzana afasta o objeto, segurando-o com o braço esticado e em seguida levanta-se, colocando a filha no chão. Esta a observa, de costas para o grupo e, logo, aproxima-se de

outra criança, tocando-a e abaixando-se junto com esta, parecendo “conversarem”. Levantam-se e Laura bate nas costas da colega, rindo. Sua mãe intervém, dizendo “não, Laura, tem que fazer carinho!”.

É anunciada a realização do amigo secreto proposto no encontro anterior e a mãe de Laura entrega um pacote para a filha, que segura-o sem abri-lo, enquanto olha para os colegas. Observamos que, preocupada com o fato de que alguém pudesse ter se esquecido do presente, ou não ter tomado conhecimento da realização da atividade, a mãe de Laura trouxera um brinquedo “extra” para oferecer, caso fosse necessário. Frente ao comentário de uma das mães, explica que, como dera a idéia do “amigo secreto”, ficara preocupada que alguém pudesse não ter trazido o presente. Pega a filha no colo, mas esta resiste a sentar-se, querendo entregar o presente a uma criança, o que a mãe impede. A coordenadora pergunta quem quer começar e a mãe de Laura diz que a filha está “louca para começar”, liberando-a para entregar o presente ao colega cujo nome havia retirado no sorteio, alguns momentos antes. Suzana diz que gostaria de fotografá-la com o colega, e o faz. Em seguida, voltam para o lugar, e a mãe de Laura a segura no colo. A filha tenta levantar-se e a mãe pede que espere, até que chegue sua vez de receber o seu presente. Laura permanece no colo da mãe, muito atenta. Em seguida, Suzana levanta-se, para fotografar outras crianças, e Laura fica no lugar. Esfrega os olhos e recebe o presente, que o colega lhe entrega, com um grande sorriso. A mãe a fotografa com o colega, com o qual Laura não interage, e em seguida, senta-se, colocando a filha sobre uma de suas pernas, sentada “de lado” para o grupo, auxiliando-a a abrir o pacote. Laura retira o papel e, em seguida, abre a caixa, pegando o brinquedo que contem. Ela e a mãe observam o presente atentamente durante algum tempo, enquanto outras mães e bebês fazem o mesmo. Laura permanece concentrada em seu presente durante muito tempo, manuseando-o sem desviar seu olhar do objeto, enquanto a mãe alterna seu olhar entre a filha e o restante do grupo.

Em meio a todo o ruído do ambiente, Suzana toma a palavra e diz: “só agora, conversando com a avó da Viviane, me dei conta da falta de articulação das mães, para se organizar para comprar uma lembrança para as professoras e, então, gostaria que vocês se sentissem, pelo menos, beijadas, abraçadas, e acho que todas são muito gratas pelo trabalho feito com nossos filhos. Obrigada!” A coordenadora comenta que a satisfação do grupo é o maior retorno que se poderia ter e, aos poucos, o grupo se dispersa.

Laura continua às voltas com seu brinquedo, não se distraíndo nem quando

dois colegas aproximam-se. Suzana conversa com outra mãe, enquanto um dos participantes inicia a distribuição de docinhos que trouxe, oferecendo-os à Laura e sua mãe, que então se levanta para organizar a bandeja com seus salgadinhos. Laura levanta-se e coloca na boca os salgadinhos que lhe oferecem, aparentemente sem importar-se com o distanciamento da mãe, apenas olhando-a em alguns momentos. Observa outros adultos próximos a ela e, em seguida, olha para outra criança. Caminha pela sala, “passeando” e, depois, aproxima-se da mãe e permanece a seu lado, observando outras mães e crianças. Novamente afasta-se, desta vez cantarolando alguma coisa, e enquanto a mãe auxilia na organização da sala, bastante desorganizada após a “festa”, Laura a acompanha com o olhar, passando em seguida a “auxiliá-la”, pegando papéis e segurando-os. Logo, começa a brincar de andar em círculos em volta de uma colega, que não parece dar-se conta de sua atividade. Outra criança a acompanha, e ambas correm juntas pela sala, desinteressando-se rapidamente da brincadeira. Laura caminha sozinha pela sala, aproximando-se em alguns momentos de outras crianças. O grupo começa a se despedir, entre si e das coordenadoras, e Suzana aproxima-se, falando conosco com a filha no colo. Em seguida, deixam a sala, encerrando sua participação no projeto.

4. Vânia

Momento 1 (Grupo2-B-encontro1/ 1º Semestre/ Fita1)

Neste encontro, chama a atenção a intensidade e constância do choro de Vânia, que comparece acompanhada por uma monitora da instituição onde está abrigada.

Durante as apresentações, explicações sobre o projeto e pesquisas desenvolvidas à partir do mesmo, bem como ao longo dos cumprimentos, já se verifica este choro.

No momento de *ouvir música e dançar*, Vânia ainda chora, enquanto realizamos a primeira parte da atividade, desenvolvendo uma coreografia, de pé. A monitora a segura distante de seu rosto, aparentemente pouco firme e de forma que parece ser pouco aconchegante e ineficiente para acalmar Vânia. Em seguida, ajeita o bebê para mantê-lo voltado para si, e brinca um pouco com o mesmo, que abre a boquinha e sorri, olhando para sua cuidadora. Na maior parte do tempo, entretanto, Vânia tem sua atenção voltada para outros objetos, ainda que a monitora pareça lhe endereçar seu olhar. Quando a coreografia

termina e sua acompanhante senta-se com ela no colo, recomeça a chorar. A quem ouve, o choro evoca uma “reclamação”. Durante a repetição da atividade, Vânia parece um pouco mais tranqüila, apenas “resmungando” em alguns momentos.

Iniciamos a atividade de *contar histórias* e, quase imediatamente, Vânia para de chorar. Logo recomeça e, o choro, então, se torna bastante intenso, quase “desesperado”, o que provoca em quem observa esta filmagem certa ansiedade. A acompanhante de Vânia a coloca deitada sobre o colchonete e, quando o bebê tenta se erguer, não o pega no colo ou tranqüiliza. Outros bebês e suas mães parecem se impacientar um pouco com o som do choro de Vânia, mexendo-se em seus lugares. A monitora reposiciona-a no colchonete, colocando-a de bruços, e esta continua chorando intensamente. Não interrompe o choro nem mesmo quando iniciamos a atividade seguinte, com sua acompanhante ajeitando-a sobre o colchonete e embalando-o, simulando o movimento do trem, tema da história. Os outros participantes parecem tentar ignorar o choro, mas sua intensidade torna isso quase impossível, a ponto de praticamente não se ouvir mais a música utilizada. Aos poucos, o choro muda de entonação, evocando cansaço e “desesperança”.

Uma das mães sugere uma canção, no momento da *minha música*, e Vânia para alguns instantes de chorar. Quando cessa a música, recomeça o choro. As outras mães, eventualmente, olham para a dupla com expressão penalizada, ou dirigem a palavra à monitora, dizendo-lhe algo ou sugerindo formas de acalmar o bebê. Faço o mesmo, mas bebê e cuidadora parecem estar além de sugestões possíveis, capazes de integrá-las ou acalmar Vânia.

Durante a atividade de *exploração dos instrumentos musicais*, a monitora dá a Vânia uma das maracas distribuídas, e esta a coloca na boca. Em seguida, recomeça a chorar. Um bebê se aproxima da dupla e a mãe o toma nos braços, levando-o de volta para seu colchonete. Novamente, o choro se torna angustiante. A monitora agita no ar a maraca que tem nas mãos, na frente de Vânia, mas não a aconchega ou pega no colo, apenas inclinando-a um pouco. Vânia parece cansada, e para um pouco de chorar quando sua acompanhante, ainda sentada, a toma nos braços e a embala um pouco.

Quando o *relaxamento* tem início, Vânia, ainda no colo de sua acompanhante, que está sentada sobre o colchonete, não chora. Depois, entretanto, recomeça a fazê-lo, e algumas crianças olham, parecendo assustadas. O choro retoma sua intensidade inicial e a monitora permanece sentada, com Vânia nos braços, sem entretanto movimentá-

la, aconchegá-la ou realizar qualquer atitude visando acalmá-la. Aos poucos, o choro diminui, mas Vânia parece tensa e agitada. Quando a música termina, volta a chorar.

As *observações* são feitas com o choro como pano de fundo, sendo impossível escutar o que é dito pelas mães e demais acompanhantes. Tento conversar com Vânia, falando-lhe suavemente, alterando a entonação da voz do modo característico empregado com bebês, e Vânia para durante alguns segundos de chorar, parecendo me ouvir. Logo volta a fazê-lo, entretanto, e não para quando realizamos a *despedida*, falando e depois cantando os nomes dos bebês. Parece “perdida” em seu choro e, então, se tem a impressão de que não há mais nada que possa acalmá-la.

Momento 2 (Grupo2-B-encontro2/ 1º Semestre/ Fita1)

Neste encontro, já com Júlia, que chega com ela nos braços e a aconchega enquanto realizamos os *cumprimentos*, Vânia está muito mais calma e participativa.

Ao realizarmos a atividade de *ouvir música e dançar*, Júlia levanta-se, com o bebê no colo, e segura-o sorrindo, ao mesmo tempo em que lhe dirige seu olhar, ao qual Vânia corresponde. Enquanto desenvolvemos a coreografia, ao som de uma canção da música popular brasileira, gravada em versão instrumental, própria para bebês, Vânia parece mais calma, mas não muito relaxada, enquanto Júlia a agita no ar, segura pelo tronco, a princípio mais intensamente e, posteriormente, mais suavemente. Ambas parecem à vontade, uma com a outra, e Vânia não chora em momento algum da atividade.

Durante a *minha música*, Júlia brinca com Vânia, sorrindo para ela, enquanto cantamos a música proposta por uma das mães no encontro anterior.

Quando realizamos a *audição x tátil*, Vânia, deitada por Júlia sobre o colchonete, voltada para si, fica muito quieta, enquanto esta última a massageia com a bolinha própria para este fim, sempre a olhando.

Vânia permanece tranqüila, durante o resto do encontro, chamando a atenção o envolvimento de Júlia com o bebê, e sua disposição em relação às atividades em geral. A partir deste encontro, é sempre Júlia que acompanha Vânia.

Momento 3 (Grupo2-B-encontro4/ 1º Semestre/ Fita2)

Neste encontro, Júlia propõe, na realização da atividade denominada *minha música*, que se cante para Vânia “Se essa rua fosse minha”. Sentada no colchonete, com o bebê no colo, o segura de frente para o centro do grupo, apoiando-o em seu corpo e segurando-o pelos bracinhos. Aconchega o corpo de Vânia no seu e, ao cantar, aproxima bastante seu rosto do rosto do bebê, sempre olhando-o, ao mesmo tempo que o embala de um lado para outro. Vânia mantém as duas mãos na boca, parece calma e satisfeita, embora não esboce reações ou movimentos mais significativos. Em alguns momentos, Vânia olha para Júlia, voltando a cabeça para cima. Repetimos a canção, e a monitora permanece com Vânia na mesma posição, embalando-a. Em determinado momento, vira um pouco o bebê, suavemente, para que possa vê-la. Vânia tira as mãos da boca, e Júlia começa a embalá-la, desta vez para frente e para trás, suavemente. Novamente, Vânia a olha, parecendo querer certificar-se de sua presença. Quando a canção termina, Júlia segura suas mãozinhas, simulando o gesto de bater palmas, ao mesmo tempo em que lhe diz, suavemente, e em entonação característica ao se falar com bebês, “que bom!!!”.

Momento 4 (Grupo2-B-encontro9 (parcial)/ 1º Semestre/ Fita7)

Neste encontro, penúltimo do semestre letivo, Vânia, ainda antes do início das atividades, está sentada no tapete, junto com outros bebês. Já mostra-se capaz de sentar-se sem auxílio, observa os outros bebês a sua volta e, eventualmente, algum objeto. Ao mesmo tempo, parece que já “cativou” outras mães, que a olham e sorriem. A mãe de Fernando, por exemplo, se aproxima e lhe mostra alguns brinquedos, que estão no tapete. Ela os segura e, em seguida, os atira no chão, parecendo observar a reação do adulto. Não consegue se mover para pegar outros brinquedos que não estejam a seu alcance, mas já é capaz de demonstrar seu interesse e, a sua maneira, consegue “pedir ajuda”, alternando o olhar entre o objeto que deseja e algum dos adultos a sua volta. Ainda que apresente algum déficit em termos de desenvolvimento psicomotor, em relação a outros bebês de seu grupo, o prognóstico, a esta altura, parece bem mais animador. Vânia parece muito interessada no ambiente a sua volta e inicia movimentos de interação com algumas pessoas, ao mesmo tempo que evidencia uma ligação intensa com Júlia.

Ainda sentada sobre o tapete, se inclina e toca com uma das mãos no

próprio pé. Eventualmente, parece procurar Júlia com o olhar, sendo que esta está ocupada com o preenchimento de um dos instrumentos de avaliação do semestre. Vânia vira-se, mas ainda não consegue engatinhar. Parece muito tranqüila, ainda que bastante “ativa”, e olha para outras crianças e objetos, tentando tocá-los. Depois, põe as mãozinhas na boca, enquanto olha os brinquedos a sua volta. Da mesma forma, outras crianças também se aproximam dela. Entretanto, não reage quando uma das crianças puxa um dos brinquedos que está perto de seus pés.

Quando anuncio o início das atividades, Júlia aproxima-se do círculo formado em torno do tapete, onde estão os colchonetes, e senta-se em um destes, atrás de Vânia, dando-lhe as duas mãos. Vânia atira-se para trás, ajeitando-se no colo de Júlia. Quando começamos os *cumprimentos*, Júlia acena com suas mãos, em uma saudação aos colegas, e Vânia observa-os. A todo momento, Júlia inclina-se e fala com Vânia, bem próxima de seu rostinho.

Momento 5 (Grupo3-C-encontro9/ 2º Semestre/ Fita18)

Neste encontro, Vânia e Júlia chegam atrasadas, quando já estamos realizando a atividade de *ouvir música e dançar*. No momento de audição da música utilizada na coreografia, o bebê permanece no colo de Júlia, que está em um dos colchonetes. Júlia a embala, movendo seu corpo de um lado para outro no andamento da música, enquanto lhe observa atentamente. Vânia sorri, bate palmas e olha para Júlia, que lhe sorri em resposta. Em seguida, a menina passa a observar outras pessoas do grupo, parecendo atenta e tranqüila, enquanto Júlia continua a olhá-la sorrindo.

Quando a coreografia é repetida, Vânia permanece no colo de Júlia, embora algumas crianças já caminhem, com o auxílio das mães. Ainda está atenta, e Júlia continua a embalá-la ao som da música. Em seguida, coloca-a no chão, fazendo que caminhe um pouco. Ao final da atividade, a auxilia a bater palmas.

Durante o momento de *contar histórias*, Vânia permanece sentada no colchonete, na frente de Júlia, apoiada em seus joelhos dobrados, sendo, em alguns momentos “ajeitada” por sua cuidadora, que a segura pelo tronco. Parece olhar para o livro que é utilizado. Júlia aproxima o rosto do seu, imitando o som do trem, tema da história, e Vânia emite um som, como “aaah”. Júlia a beija sorrindo e, novamente, aproxima o rosto da

menina, enquanto continua a executar os gestos e sons que acompanham a história narrada.

A coordenadora propõe uma atividade em que o grupo anda em círculos, imitando um trem, e Júlia coloca Vânia no chão, auxiliando-a a caminhar, enquanto canta a letra da música, inclinando o corpo de modo a aproximar-se do bebê.

Na atividade seguinte, a coordenadora distribui objetos representando sinais de trânsito. Júlia pega um, e o entrega para Vânia, novamente colocando-a no chão e auxiliando-a a caminhar, segurando-a pelos braços. Quando param, a fim de movimentar os “sinais”, Júlia balança seu braço de um lado para outro, ajudando-a a executar os gestos relacionados à música.

Uma das mães propõe uma música que envolve palmas, e Júlia segura as mãos de Vânia, auxiliando-a a realizar o movimento. Vânia parece contente com a atividade, sorri e, quando Júlia solta suas mãos, bate palmas sozinha, alegremente.

Durante a realização da *minha música*, Júlia diz que Vânia adora a música “O Vento”, composta pela coordenadora deste grupo para acompanhar uma das histórias utilizadas no semestre anterior. Enquanto a música é cantada, com o acompanhamento do piano, Júlia, imitando o vento, sopra o rosto de Vânia, que fecha os olhinhos e sorri, contente, batendo palmas. Sua cuidadora a posiciona de lado, cantando com o rosto bem próximo ao seu e Vânia olha para outras crianças, batendo palmas ao final da canção. Em seguida, Júlia coloca a menina de frente para si, soprando seu rosto suavemente e sorrindo-lhe.

Na atividade de *audição x tátil* é realizada uma massagem, coordenada pela estagiária, utilizando um fantoche de “sapo”. Júlia escuta as instruções com Vânia em seu colo, voltada para o grupo e, em seguida, ao pegar o objeto, passa a imitar o som do animal, mexendo as mãos de forma que o fantoche abra e feche a boca. Vânia a observa, sorrindo. Júlia a deita no colchonete, passando a massageá-la com o fantoche, e Vânia permanece quieta. Em seguida, demonstra vontade de sentar-se, o que Júlia permite. Quando a deita novamente no colchonete, Vânia fica, e Júlia passa a brincar com o fantoche, mostrando-o à menina. Esta se senta, mais uma vez, e pega um dos sapatos com a mão. Em seguida, engatinha para fora do tapete, próxima de Júlia, que a toma nos braços e passa a executar a atividade com Vânia suspensa, em seu colo, quase “de pé”, ao mesmo tempo em que a observa. Vânia permanece quieta, olhando na maior parte do tempo para outras crianças. Depois, olha para Júlia e, em seguida, para o lado de fora do círculo em que o

grupo está sentado. Quando a música é encerrada, Júlia continua a brincar com o fantoche. Vânia tenta pegá-lo, sorri e, em seguida, grita, feliz, enquanto mexe as mãos.

Na hora de *exploração dos instrumentos musicais* a coordenadora propõe a utilização de triângulos. Júlia pega o objeto e entrega a baqueta a Vânia. Com uma das mãos segura a mão desta e a alça de couro do triângulo e, com a outra, move o braço de Vânia, de forma que esta faça o instrumento soar. Vânia pega o triângulo com uma das mãos e Júlia a auxilia, colocando a alça em volta de seu pulso e dando-lhe a baqueta, que a menina tenta golpear sobre o instrumento. Em seguida, deixa-o cair, e Júlia o pega novamente, lhe entregando o objeto. Vânia bate os pés no colchonete e faz “aaah”.

Durante o *relaxamento*, Júlia coloca Vânia sobre uma das bolas de plástico utilizadas, e esta apóia as mãos sobre o objeto, “levantando-se” sobre este, e observando os colegas. Em seguida, deita a cabeça, de lado, sobre a bola. Posteriormente, Júlia a senta sobre esta, embalando-a suavemente, do que Vânia parece gostar, permanecendo bem calma sobre o objeto, com as mãos sobre as pernas. Depois, toca no pé e retira a meia, o que é observado pela coordenadora. Júlia conversa com a menina e lhe alcança a meia quando esta a deixa cair.

Enquanto são realizadas as *observações* e a *despedida*, Vânia permanece sentada sobre a bola e, em determinado momento, tenta tocar a roupa da mãe de uma criança, que está a seu lado. Júlia a olha e sorri, conversando com ela.

Momento 6 (Grupo3-D-encontro 5/ 3º Semestre/ Fita26)

Neste encontro, Vânia e Júlia chegam atrasadas, no momento em que já foram desenvolvidas as atividades de *ouvir música e dançar* e *contar histórias*, cujo livro utilizado tem como tema o vento, sendo que a canção empregada na história, muito apreciada pela dupla, já foi cantada. Vânia e Júlia chegam quando uma das mães está concluindo uma canção, durante a *minha música*, e já foram cantadas duas, sugeridas em encontros anteriores. Júlia entra com Vânia no colo, desculpando-se pelo atraso, e o grupo todo as cumprimenta. Júlia diz: “A gente vinha cantando no caminho a musiquinha do vento”, e uma das mães conta que acabamos de cantá-la. Júlia ajeita-se, sentando-se no colchonete com Vânia a sua frente, voltada para o grupo, e sugiro que cantemos a música mencionada novamente, sugestão que é aceita alegremente. Vânia fica de pé, virada para

Júlia, e a observa, enquanto bate palmas. Ao mesmo tempo, parece muito ativa, e flexiona e estende as pernas, “pulando” enquanto é sustentada por Júlia e observa todo o grupo e a filmadora. Júlia a volta para os outros bebês, segurando-a de costas para si e embalando-a, enquanto o grupo sugere outra música já utilizada em um dos encontros anteriores, tendo como tema os movimentos de um elefante. Júlia levanta-se e ergue Vânia no ar, suspensa pelo tronco, de forma a auxiliá-la a “pular” conforme indicado pela letra da canção utilizada. Quando a coloca no chão, novamente aproxima-se bem o rosto do de Vânia, falando com esta. A “coreografia” segue e Júlia auxilia a menina a correr, sustentando-a pelos braços. Muito atenta, Vânia observa as outras crianças e, eventualmente, olha para a filmadora. No intervalo entre esta atividade e a próxima, Júlia, ainda de pé, segura Vânia pela cintura, brincando de “atirá-la” para cima, o que provoca o riso da menina.

Na atividade de *audição x tátil* é realizada uma massagem com as pontas dos dedos e Júlia coloca Vânia apoiada em seu corpo, voltada para o grupo, executando o exercício. Vânia parece satisfeita e muito atenta ao que acontece no ambiente. Em determinado momento, demonstra querer levantar-se, mas Júlia a abraça, aproximando-a de seu corpo. Quando Vânia insiste, entretanto, permite que a menina fique de pé. Vânia pega dois sapatos e segura-os, batendo um contra o outro. Depois, coloca ambos na boca, vira-se e entrega-os para Júlia.

Na atividade de *exploração dos instrumentos musicais*, auxiliada por Júlia, Vânia “pula”, balançando as claves que são distribuídas para as duplas de bebês e acompanhantes. Júlia aproxima seu rosto do de Vânia, ajudando-a a golpear as claves uma contra a outra, em alguns momentos. Ambas parecem “dançar” sentadas, balançando o corpo, e Júlia canta, acompanhando a música e rindo para a menina. Ao final da atividade, Vânia levanta-se e estica os braços para cima, com as claves nas mãos.

Na atividade de *relaxamento*, com bolinhas de massagem, Vânia não quer ficar deitada, e Júlia a abraça, sentando-a a sua frente e embalando-a de um lado para outro. Em seguida, conversa com a menina. Vânia levanta-se e Júlia a vira para si, abraçando-a. Vânia lhe oferece uma das bolinhas de massagem que tem nas mãos e, novamente, Júlia a abraça. Depois, Vânia volta-se para o grupo, sacudindo as bolinhas que tem nas mãos e emitindo sons. Em seguida, abaixa-se e engatinha até um dos colegas, tocando na bolinha que este segura. Júlia a puxa de volta para o lugar, abraçando-a, e a senta virada para si. Depois, a deita e faz massagem com a bolinha, o que, desta vez, Vânia permite.

No *momento das observações*, Júlia comenta que Vânia gosta de massagens, mas está mais acostumada com outra canção, que muitas vezes utilizamos nesta atividade juntamente com as bolinhas de massagem. Uma das mães participantes faz um comentário e, a seguir, Júlia conta que Vânia está gostando de “dançar”, e que dança e balança-se muito. A menina vira-se para Júlia e toca em seu rosto. Depois, senta-se e, ainda voltada para Júlia, gira o tronco, observando o grupo. Em seguida, se vira, e senta-se ao lado de Júlia, intercalando seu olhar entre esta e o grupo. Pega o sapato nas mãos, novamente, e levanta-se.

O “Parabéns para você” é cantado, em função do aniversário de uma das crianças, e Júlia bate palmas, no que Vânia a imita. Júlia beija Vânia, carinhosamente, abraçando-a, e inicia-se a comemoração de aniversário, com refrigerantes e docinhos oferecidos pela avó da aniversariante. Vânia permanece perto de Júlia, abaixando-se e levantando-se. Depois, engatinha pelo tapete e pega um dos papéis de presente, entregando-o para sua cuidadora. Esta lhe coloca um chapéu de aniversário na cabeça, e Vânia olha para cima, alegremente, tentando ver o chapéu. Júlia a pega no colo e depois senta-se novamente, ajeitando-lhe o chapéu na cabeça. Vânia vocaliza, emitindo alguns sons e, em seguida, se aproxima de Júlia novamente, tocando no objeto. A cuidadora a abraça, e lhe serve alguns docinhos. Vânia parece buscar seu olhar, talvez tentando entender o inusitado da atividade, bastante incomum na rotina dos encontros. Durante todo o tempo, Júlia auxilia a menina.

Após algum tempo, Vânia caminha pelo tapete e aproxima-se de outra mãe, que lhe pergunta se o doce está bom. Vânia caminha de costas e tropeça em outra criança que está atrás de si, mas consegue reequilibrar-se e não cai. Em seguida, senta-se e aproxima-se de outra criança. Tira o chapéu e puxa o elástico que o mantinha na cabeça, enquanto observa os adultos de pé, ao seu redor. Depois, volta a sentar-se próxima de Júlia, e manuseia o chapéu, observando-o. Coloca-o na boca, olha para Júlia, que conversa com ela e, em seguida, ajoelha-se e a pega no colo. Logo, coloca-a de pé, no chão, e ajeita seu chapéu. Vânia toca-o, verificando sua presença, e em seguida coloca uma “língua de sogra” na boca. Abaixa-se e engatinha com o objeto na boca, segurando a embalagem de um dos presentes, que ficou sobre o tapete. Júlia senta-a de frente para si, e ambas brincam com a “língua de sogra”. Júlia lhe dá um docinho, e Vânia a observa. Depois, pega o chapéu, que caiu no chão, e tenta colocá-lo sobre a cabeça, segurando-o com as duas mãos sobre esta. Novamente se aproxima de Júlia, que a senta de costas para si, voltada para o grupo, quando

se iniciam os preparativos para o encerramento da festa. Júlia ajeita o chapéu sobre a cabeça de Vânia e esta tenta tocá-lo. Ambas ficam brincando de tirar e colocar o chapéu. Depois, Vânia o tira da cabeça e manuseia-o, colocando-o sobre o rosto e olhando para dentro do objeto. Em seguida, observa o restante do grupo, virando-se para todos. Algumas crianças se aproximam dela e, aos poucos, todos vão se despedindo.

Observação: No quarto semestre em que Vânia participou do projeto, quando cursou pela segunda vez o Módulo D, já residindo com Júlia, não foram realizadas gravações em vídeo, devido à problemas com a câmera filmadora.

Momento 7 (Grupo5-D-encontro13/ 5º Semestre/ Fita36)

Neste encontro, último do semestre letivo e também deste grupo, Vânia comparece já como filha de Júlia, tendo sido concluído o processo de adoção já há algum tempo.

Após os *cumprimentos*, anuncio o momento de *ouvir música e dançar*, e Vânia executa a coreografia de mãos dadas com Júlia, voltada para esta, conforme indicado. Júlia permanece com o corpo inclinado para frente, de forma a aproximar-se mais da filha. Esta ri e, ao final, acompanha o grupo, que comemora a atividade dizendo “eeeeh”.

No momento seguinte, proponho a repetição da coreografia, desta vez com os pares formados por bebês. Vânia tenta segurar as mãos de uma das colegas, que se retrai, e Júlia a auxilia a aproximar-se de outra criança, no que têm certa dificuldade, pois algumas crianças não parecem dispostas a soltarem-se de suas mães. Vânia pega a mão de Júlia, pedindo auxílio para aproximar-se de outro colega, e Júlia a acompanha até este, que aceita sua aproximação e pega suas mãos. Com o auxílio das mães, as crianças realizam a atividade, e Vânia dança com o colega. Em seguida, mães e crianças voltam a realizar a atividade, novamente aos pares. Enquanto Júlia realiza os gestos indicados pela letra, como bater palmas, bater pés, entre outros, Vânia permanece a seu lado e imita os gestos realizados pelo grupo. Levanta os braços e abaixa-os, sem deixar de olhar para as outras crianças e, em seguida, bate palmas. Segura a mão de Júlia e logo a solta. Depois, caminha até o tapete, bate palmas e senta-se sobre uma almofada, batendo nesta com ambas as mãos, simultaneamente, como a convidar Júlia a sentar-se com ela. Em seguida, levanta-se da almofada e senta-se no tapete.

Júlia aproxima-se da menina, convidando-a para dançar a próxima coreografia, e esta passa a realizar a atividade, dando-me a mão quando a convido, juntamente com outras crianças e acompanhantes, a formar uma roda. Torna a repetir a atividade com Júlia, que a auxilia e, quando a dança é concluída, dá grandes passos pela sala, parecendo brincar de caminhar.

No momento de *contar histórias*, Vânia permanece sentada no tapete, próxima a mim e, conseqüentemente, do livro, enquanto Júlia senta-se quase no extremo oposto do círculo formado pelos membros do grupo. Depois, a menina inclina-se para frente, e engatinha até o livro, aproximando-se. Quando faço o gesto imitando o vôo de um pássaro, personagem do livro, levanta as mãos. Um colega aproxima-se, batendo-lhe sobre a cabeça e ela passa a mão no cabelo, sem, entretanto, chorar. Novamente aproxima-se do livro, senta-se sobre os joelhos e, desta vez, Júlia vem a seu encontro, levando-a de volta para seu lugar em torno do círculo.

No momento de *exploração dos instrumentos musicais*, são utilizadas as maracas em forma de ovinhos coloridos, muito apreciadas pelas crianças e, novamente, Vânia aproxima-se de mim e senta-se, permanecendo nesta posição durante algum tempo. Em alguns momentos, olha para Júlia e, em seguida, presta atenção a outros participantes. Coloca a maraca na boca e estende a língua, lambendo-a. Depois, começa a agitá-la no ar, produzindo sons. Vira-se para trás e retorna para perto de Júlia, permanecendo em seu lugar até o final da atividade, quando então sua mãe levanta-se e lhe estende as mãos, propondo uma dança. Depois, Vânia volta a caminhar pela sala, com sua maraca e, enquanto a agita, observa adultos e crianças a seu redor. Júlia permanece em seu lugar, observando-a sem interferir. Vânia volta a aproximar-se e, como em muitos momentos neste encontro, emite pequenos sons com a boca.

Novos instrumentos são distribuídos, dispostos sobre o tapete, e Júlia aproxima-se, escolhendo um chocalho e sacudindo-o próximo de Vânia, que coloca a mão sobre o ouvido. Em seguida, a menina escolhe um pandeiro e senta-se, de frente para um colega, ao lado de Júlia, enquanto esta continua a mostrar-lhe seu chocalho. Vânia brinca com o pandeiro e, em seguida, coloca-o no chão, observando o instrumento. Uma das mães pega o pandeiro, estendendo-lhe uma maraca, e Vânia experimenta-a. Depois, novamente pega o pandeiro, agitando-o no ar. Na hora de guardar os instrumentos, Vânia aproxima-se do baú onde são colocados e deposita seu instrumento dentro deste.

Durante a atividade de *audição x tátil*, é realizada uma massagem, com bolinhas próprias para este fim. Júlia propõe a Vânia que se deite sobre o colchonete e a menina o faz, permanecendo nesta posição, voltada para a mãe, que a massageia, cantando junto com a música e sorrindo-lhe. Vânia permanece tranqüila durante a atividade, com outra bolinha na mão e a qual, em alguns momentos, coloca na boca. Eventualmente, sacode os pés. Em seguida, vira-se, ficando de bruços, e Júlia continua a massageá-la nesta posição. Quando a atividade é finalizada, Vânia levanta-se, permanecendo de pé, no centro do tapete, observando uma mãe que ainda massageia seu filho.

Durante o *momento de observações*, a menina caminha pela sala e, em seguida, se aproxima de Júlia, sentando-se em seu colo, enquanto brinca com sua bolinha, ainda nas mãos. Júlia pega a bolinha e tenta massageá-la, mas logo Vânia levanta-se e sai “pulando” pela sala.

Na atividade seguinte, realizamos uma coreografia tendo como tema os movimentos de um elefante, e Vânia realiza os gestos indicados relativamente “longe” da mãe, embora a observe em alguns momentos. Abaixa-se e levanta-se, conforme sugerido, e permanece por algum tempo “sozinha”, até que Júlia aproxima-se, sorrindo para a filha.

Na atividade seguinte, simulando um alongamento, Vânia permanece ao lado da mãe, realizando os gestos indicados pela coordenadora. Júlia abaixa-se a seu lado e mantém-se nesta posição, auxiliando a filha quando necessário. Esta abaixa-se, levanta-se, abraça-se, envolvendo o corpo com os braços e, finalmente, levanta as mãos, acompanhando o grupo na realização dos movimentos da música.

Enquanto são iniciados os preparativos para a realização do *relaxamento*, Vânia brinca com a grande bola de plástico que será utilizada na atividade, sem querer sentar-se. Segura a bola no chão, com ambas as mãos, balançando-a de um lado para outro. Júlia coloca-a sentada sobre a bola, balançando-a suavemente, o que Vânia aceita. Em alguns momentos, pressiona o corpo da filha sobre a bola, de forma que esta “pule”. Júlia deita Vânia de costas, sobre o objeto e esta apóia a cabeça, testando o movimento, aparentemente com um certo medo.

As bolas são guardadas e é realizada a *despedida*, encerrando o Grupo 5 e, com ele, a participação de Vânia no “Música para Bebês”.

5. Lucas

Momento 1 (Grupo 3-B-encontro1/ 1º Semestre/ Fita1)

Neste encontro, primeiro do Grupo 3, já antes do início das atividades, Lucas se movimenta pela sala, e podemos ver que caminha sem dificuldades, enquanto a maior parte de seus colegas ainda não o faz com a mesma desenvoltura.

Durante os *cumprimentos*, senta-se no tapete, no centro do círculo formado pelo grupo, distante do local onde está sua mãe. Tem um brinquedo na boca, que morde com prazer e, quando seu nome é enunciado, olha para a coordenadora, atentamente. Permanece observando muito a esta e aos outros bebês.

Enquanto a coordenadora realiza algumas instruções sobre o momento de *ouvir música e dançar*, Lucas permanece próximo à mãe, brincando com o crachá com seu nome. Mantém o objeto nas mãos, quando a coreografia é iniciada e a mãe o pega no colo, dançando com o filho nos momentos dirigidos e livres da atividade. Durante a audição da música utilizada, Fernanda coloca Lucas no chão, e este atira para cima o crachá com seu nome. Ri e parece se divertir muito com a brincadeira, que repete muitas vezes. Depois, engatinha pelo tapete, pegando alguns brinquedos que leva até a mãe, que o abraça quando se aproxima. Senta-se próximo a esta e permanece com um brinquedo na mão, ao mesmo tempo em que observa os outros bebês.

Quando a coreografia é repetida, a mãe toma Lucas pela mão, dançando com o filho sem, entretanto, pegá-lo no colo, já que não apresenta dificuldades na realização dos movimentos. Lucas se solta de suas mãos e caminha para o meio do tapete. Fernanda abaixa-se e o espera, mas permite que ele mantenha-se um pouco distante, não buscando-o onde está. O menino se senta e movimenta o corpo, dançando sentado, até que a coordenadora o chama para dançar. Ele a olha surpreso e aceita, permitindo que esta tome suas mãos e dancem durante alguns minutos. Fernanda o observa e bate palmas com a música. Ao final da atividade, o menino retorna para perto de sua mãe.

Durante o momento de *contar histórias*, Lucas afasta-se do local onde estava com a mãe e aproxima-se da coordenadora, olhando muito interessado para o livro que esta tem nas mãos. Fernanda sorri e repete as frases do livro. Lucas ouve à história muito atento, sentado sobre os joelhos, praticamente, sem se movimentar. Quando a coordenadora imita os sons e o movimento do trem, tema da história, dizendo “tcheque

tcheque”, balança os braços, provocando a aproximação e sorriso da estagiária, que está a seu lado. Levanta-se e, com a mão na boca, mantém seu olhar fixo na coordenadora, passando em seguida a alterná-lo entre esta, a mãe e o restante do grupo.

Quando as mães começam a posicionar os bebês sobre os colchonetes, puxando-os enquanto cantam a música relacionada à história, Lucas volta para perto de Fernanda e senta-se sobre seu colchonete, balançando os braços. A mãe o puxa sobre o objeto, suavemente, mas logo Lucas levanta-se. Fernanda o ajeita, novamente, e ele muda de posição, permanecendo de joelhos. Mais uma vez ergue-se, e quando novamente a mãe o ajeita no colchonete, sem conseguir que permaneça sobre o mesmo, permite que o filho caminhe pela sala, enquanto o observa.

Momento 2 (Grupo 3-B-encontro2/ 1º Semestre/ Fita1)

Durante os *cumprimentos*, Lucas permanece no colo da mãe, a qual, quando a coordenadora anuncia o momento de *ouvir música e dançar*, levanta-se e o toma nos braços. Lucas parece indicar que espera que a música tenha início, pois movimentava-se muito no colo de Fernanda, “dançando”. Permanece se movimentando bastante no colo da mãe, durante a atividade, mas parece bastante tranquilo.

A coordenadora começa a leitura de um livro, no momento de *contar histórias*, e Lucas senta-se um pouco distante de sua mãe, no centro do tapete, de costas para esta. Em seguida, se levanta, e escuta parte da história nesta posição. A mãe repete os movimentos indicados pela coordenadora, permitindo que o filho mantenha-se a uma certa distância, olhando para o livro e ouvindo atentamente à coordenadora. Lucas balança-se sozinho, acompanhando os movimentos indicados na história e, em seguida, senta-se novamente. Quando Fernanda o chama para “brincar de trem” sobre o colchonete, aceita, sentando-se sobre este. A mãe o balança no lugar, abaixando-se, de forma a manter-se bem próxima do filho. A coordenadora sugere que faça o movimento de pé, a fim de puxar o colchonete pela sala, mas Lucas parece gostar da forma como a mãe realiza o movimento, abaixada e apenas mexendo o colchonete, sem puxá-lo, e esta continua a fazê-lo desta maneira, sem distanciar-se muito de seu lugar de origem no círculo. Ao final, inclina-se e beija o filho. Lucas balança o corpo de um lado para outro, repetindo um movimento realizado durante a história.

No momento da *minha música*, depois que o grupo canta algumas canções propostas por outras mães, Fernanda sugere “O sapo não lava o pé”. O menino permanece em seu colo, e a mãe canta com o rosto bem próximo do seu, enquanto embala-o. Durante o canto, a mãe sorri, alegre e, ao final, ao falar com o filho, modifica a entonação da voz, dizendo a frase que conclui esta canção. Durante o canto de sua mãe, Lucas permanece calmo, mordendo um bichinho de pelúcia que tem nas mãos. O grupo canta novamente a música, e ele ainda permanece quietinho no colo da mãe, enquanto esta o embala, movimentando seu corpo de um lado para outro. Eventualmente olha para as outras crianças, parecendo, entretanto, estar gostando muito deste momento com a mãe. Outros bebês começam a caminhar ou engatinhar pela sala, mas ele permanece no colo de Fernanda, que o abraça carinhosamente, sorrindo.

Quando a atividade de *audição x tátil* é iniciada, Lucas começa a caminhar pela sala. A mãe o coloca sobre o colchonete, deitado, para iniciar a massagem, mas ele se vira e volta a caminhar pela sala, o que a mãe permite, observando-o. Lucas se aproxima da coordenadora e esta passa a bolinha de massagem sobre sua perna. Ele se afasta um pouco, mas senta-se perto desta, olhando-a, de costas para Fernanda, que está no outro extremo do círculo formado em torno do tapete.

Para o *relaxamento*, a coordenadora propõe a utilização de grandes balões de plástico e a mãe o chama, sendo que Lucas demora algum tempo para atendê-la. Atira seu balão para o ar e, em seguida, toca-o suavemente em outros balões, já distribuídos a outras crianças. Após algum tempo, a mãe toma-o nos braços, dirigindo-se ao local onde está, e o ajeita de costas sobre a balão, meio deitado, virando-o de bruços, em seguida. Lucas olha para outras crianças e para o balão. Quando a canção termina, a mãe continua brincando com o objeto, junto com o filho, que segura no colo. Este se levanta e ela o coloca sobre o colchonete, ainda mostrando-lhe seu balão. Lucas afasta-se um pouco e, em seguida, caminha até o outro extremo do círculo, observando um bebê bem de perto. Aproxima-se da coordenadora e parece tentar conversar com esta, que pega suas mãos e brinca com ele. Lucas volta a caminhar pela sala, aproximando-se da avó, que está sentada fora do círculo e, após ficar um pouco com ele, estimula-o a retornar para perto da mãe, para a realização da despedida. A mãe o segura pelas mãos, de pé, voltado para o grupo e, em seguida, o abraça e beija.

A coordenadora começa a dizer os nomes dos bebês e Lucas recomeça a

caminhar pela sala. Aproxima-se da coordenadora, que acena, em sinal de “tchau”, toca suas mãos e, em seguida, sai do círculo, contornando-a. A mãe acena, juntamente com outras mães e, quando a atividade é concluída, aproxima-se do filho, pegando-o no colo.

Momento 3 (Grupo 3-C-encontro5/ 2º Semestre/ Fita14)

Quando iniciamos os *cumprimentos*, Lucas senta-se sobre o colchonete, junto com a avó, que neste encontro o acompanha. Parece muito tranquilo, e permanece sentado, enquanto observa atentamente o restante do grupo.

Durante a atividade de *ouvir música e dançar*, Lucas realiza a coreografia com sua avó, tentando fazer sem seu auxílio os gestos propostos, como mexer os pés, balançando-os. Quando a avó caminha pela sala, ainda durante a coreografia, acompanha-a, andando a sua frente e segurando suas duas mãos. Em seguida, solta as mãos da avó e continua a fazer os gestos indicados, desta vez com sua ajuda. Em determinado momento, parece desinteressar-se da atividade, e caminha em direção ao espelho. A avó o chama e vai até ele, trazendo-o para o círculo pela mão, tranquilamente, enquanto fala com o neto. Durante o momento de audição da música, Lucas permanece junto à avó, sentado a sua frente. Alguns membros do grupo começam a bater palmas e ele acompanha, muito sério, enquanto a avó o olha e sorri. Quando a música é encerrada, o menino levanta-se sozinho, para executar a segunda parte da coreografia e, novamente, tenta fazer sem auxílio os gestos propostos. Depois, solta-se e ajoelha-se, engatinhando pelo tapete rumo a uma colega, com quem muitas vezes brinca. Observa-a, enquanto esta arrasta um colchonete e, em seguida, tenta imitá-la, não chegando a levantar o objeto, conseguindo apenas movimentá-lo um pouco. A avó o chama e novamente ele a acompanha. Tenta ajoelhar-se, mas ela o mantém de pé, segurando seus braços. Em seguida, Lucas passa a “pular”, flexionando as pernas e esticando-as, enquanto segura as mãos da avó.

No momento de *contar histórias*, Lucas senta-se, entre as pernas estendidas da avó, e olha atentamente para o livro e os animais de feltro que são utilizados para ilustrá-la. Não tenta imitar os sons destes, apesar de algumas crianças já o fazerem e continuarem, mesmo, a emití-los após a conclusão da atividade.

Durante a *minha música*, a avó o pega no colo e Lucas aponta para as bolas de plástico, suspensas do teto. Uma das mães propõe uma música com a temática da

Páscoa, e o menino permanece próximo à avó, atento e sem movimentar-se muito. Depois, tenta levantar-se, mas esta o puxa para perto de si, mantendo-o sentado no colchonete, o que ele aceita.

Em seguida é realizada a atividade de *movimento progressivo de percepção*, com a canção “A canoa virou”, e Lucas e a avó sentam-se no colchonete, voltados um para o outro, enquanto esta última balança o neto para frente e para trás, segurando-o pelas mãos. Lucas observa a avó e, em alguns momentos, outras crianças. A avó mexe seus braços, como se estivesse nadando e, em seguida, “derruba-o” no chão, ao final da música, rindo. Lucas sorri, aparentemente satisfeito com a atividade.

Durante a *audição x tátil*, Lucas permanece deitado no colchonete, de frente para a avó, que o massageia com a bolinha. Depois se senta e passa a morder um copinho com água, tomando-a em seguida. A avó o afaga e o deita de costas, com estas apoiadas em seu corpo, e passa a fazer a massagem com os dedos, da qual Lucas parece “fugir”, permanecendo no lugar, entretanto.

A estagiária, que neste encontro coordena a atividade de *exploração dos instrumentos musicais*, entrega maracas em forma de ovinhos coloridos, segurando a cesta com um fantoche de coelho de pelúcia nas mãos, e Lucas permanece em seu lugar, esperando-a aproximar-se. Parece escolher seu instrumento e, em seguida, experimenta-o, agitando-o um pouco, a princípio suavemente, e logo mais forte. Depois gira o objeto nas mãos, observando-o. A avó lhe dá o seu próprio instrumento e sacode suas mãos, tomando-as entre as suas. Lucas lhe devolve seu instrumento, após batê-lo contra o seu algumas vezes, e passa a agitá-lo, chegando a acompanhar o pulso da música, olhando para outras crianças em alguns momentos. Depois, golpeia seu instrumento sobre os joelhos, pega o que a avó tem nas mãos, o que esta permite, e o bate contra ao seu, passando, em seguida, a circular um sobre o outro. A avó segura seus braços e os movimenta, provocando sons nos instrumentos, e Lucas volta a agitá-los no ar. Quando a música termina, levanta-se e, espontaneamente, guarda suas maracas na cestinha que a estagiária carrega, voltando em seguida para perto da avó e sentando-se sobre o colchonete, apoiado no corpo desta. Permanece algum tempo nesta posição, observando outras crianças guardarem suas maracas. Depois, acena com a mão, como se estivesse dando tchau.

As bolas de plástico, para a atividade de *relaxamento*, são distribuídas, e Lucas segura a que lhe é entregue, batendo com a mão sobre o objeto. A avó o coloca

sentado sobre a bola e Lucas continua a golpeá-la com as mãos, alegremente. Enquanto isso, parece observar a colega a seu lado. A avó o pressiona contra a bola, provocando um movimento de “picar”, e Lucas sorri. Em seguida, o coloca de bruços, sobre a bola, e o menino parece gostar da posição, permanecendo deitado, com a cabeça apoiada no objeto. Logo se cansa, entretanto, e a avó o senta, novamente. Lucas sorri e demonstra prazer na realização da atividade. Ao final da mesma, aproxima-se da estagiária com sua bola, para que seja guardada, e permanece olhando-a.

Enquanto são realizadas as *observações*, Lucas permanece próximo da avó, sentado no colchonete a sua frente. Depois, levanta-se e caminha pela sala, não se afastando muito.

Momento 4 (Grupo 3-D-encontro2/ 3º Semestre/ Fita23)

Lucas comparece a este encontro novamente acompanhado pela avó. Na hora dos *cumprimentos*, permanece junto a esta, meio deitado em um colchonete, com o corpo apoiado no seu. Parece relaxado e atento, acompanhando com a cabeça à medida que os nomes de seus colegas são mencionados, enquanto a avó o embala suavemente de um lado para outro, abraçando-o por trás.

A atividade de *ouvir música e dançar* é realizada por Lucas com sua avó, com a qual dança, parecendo muito compenetrado. No momento de audição, permanece sentado junto a esta, na mesma posição adotada durante os *cumprimentos* e, quando a coreografia é repetida, Lucas observa atentamente os gestos da coordenadora e dos colegas, executando-os muito timidamente. Bate palmas e os pés no chão, bem fraco, olhando para o grupo com a cabeça um pouco abaixada. Está muito sério e, quando o grupo caminha em círculo, acompanha.

Durante o momento de *contar histórias*, Lucas permanece no colo da avó, escutando atentamente à narrativa da coordenadora. Quando esta anuncia que a *exploração dos instrumentos musicais* será realizada com tambores, a avó “tamborila” os dedos sobre seus joelhos, e Lucas observa atentamente, sem levantar-se, enquanto os instrumentos são distribuídos. Quando todos os tambores estão sobre o tapete, ainda antes do início da música, Lucas aproxima-se e experimenta timidamente seu instrumento, golpeando-o suavemente com apenas uma das mãos. Ao mesmo tempo, observa seus colegas explorando

os demais tambores e, em seguida, passa a golpear seu instrumento com as duas mãos, alternando este gesto com a observação de outras crianças. Entretanto, mesmo quando todos cessam de tocar seus tambores, Lucas continua. Em determinado momento, olha para a avó, como que certificando-se de sua aprovação, e esta sorri. Quando a música começa, Lucas olha na direção das caixas de som, e logo continua a tocar seu instrumento. Em seguida afasta-se, e olha para a coordenadora. Coloca as mãos sobre o tambor, mas não o golpeia mais. Abaixa-se e passa a examinar os grampos que prendem a pele do instrumento, e quando a coordenadora aproxima-se e toca o objeto, golpeia-o uma ou duas vezes, logo parando novamente. A avó aproxima-se seu rosto do de seu neto e, quando a música sugere uma imitação do som dos índios, com todos dizendo “uuuuu”, toca suavemente a boca de Lucas. Quando a atividade é concluída, Lucas pega seu instrumento com as duas mãos, entregando-o em seguida para a coordenadora. Esta o elogia, e Lucas passa a auxiliar na organização dos outros instrumentos, observando a coordenadora e auxiliando-a a pegá-los.

(Este encontro não foi filmado na íntegra.)

Momento 5 (Grupo 3 - D - encontro 13/ 3º Semestre/ Fita34)

Lucas comparece a este encontro acompanhado pela mãe, com quem encontra-se, no momento dos *cumprimentos*, sentado, com as costas apoiadas em seu corpo. Acompanha com movimentos de cabeça enquanto os nomes das demais crianças são enunciados, enquanto sua mãe faz o mesmo, sorrindo e embalando o filho.

A coordenadora anuncia a atividade de *ouvir música e dançar* e a mãe ajuda Lucas a levantar-se, segurando-o por ambas as mãos. O menino afasta-se um pouco, permanecendo de pé próximo à mãe, com as mãos entrelaçadas, observando o grupo. Quando a atividade tem início, realiza os movimentos indicados pela letra da canção, com o auxílio de sua mãe, que levanta e abaixa seus braços. Lucas bate palmas sem auxílio e, em seguida, cruza as mãos, observando o grupo dançar. Quando todos se abaixam, imita o movimento, sempre observando aos colegas ou à coordenadora. No momento de audição da música utilizada, abaixa-se e puxa um colchonete para perto de si, no que a mãe o auxilia. Permanece, durante toda a atividade, sentado na frente desta, acompanhando os gestos indicados pela letra, como “bater palmas”, “bater pés”, etc. A mãe também realiza os gestos, e Lucas parece “cantar” junto com a música. Na repetição da coreografia, caminha em

círculos, de mãos dadas com sua mãe, que dança ao som da música. Lucas imita os gestos do grupo, elevando bastante os braços para bater palmas. Quando a música é interrompida, para perto de seu colchonete, abaixando-se. A mãe o ajuda a levantar-se, e repetem a coreografia, batendo palmas quando a canção é concluída.

No momento de *contar histórias*, Lucas senta-se na frente da mãe, voltado para o grupo, muito atento. A mãe ri, mas o menino permanece sério. Coloca uma das mãos na boca e tenta imitar o som utilizado para representar os índios, personagens da história. Permanece atento ao livro e à coordenadora durante toda a atividade.

Durante a *exploração dos instrumentos musicais*, Lucas observa enquanto são colocados os tambores no centro do tapete, permanecendo, a princípio, sentado na frente da mãe. Fernanda o estimula a levantar-se e o menino aproxima-se de um dos instrumentos, golpeando-o com uma das mãos, movimento que continua a executar, com precisão, marcando o pulso da música, quando esta tem início. Em seguida, Lucas para e observa o grupo, olhando para a mãe, como a se certificar de sua aprovação. Logo recomeça a tocar e passa a movimentar o corpo vigorosamente, ainda olhando eventualmente para seus colegas. Um destes aproxima-se de seu instrumento, e Lucas permite que toque junto consigo. Quando é indicado o som dos índios, imita o grupo, colocando a mão sobre a boca e retirando-a, rapidamente. Em seguida sorri, contente. A mãe aproxima-se e ele a olha, quando a música termina, fazendo com as mãos sinal de dúvida, de “onde está?”. A mãe imita seu gesto, e ele torna a golpear o tambor a sua frente.

Na próxima atividade o grupo escuta uma música, em um CD, e Lucas senta-se no colo da mãe, que canta bem próximo a seu ouvido, balançando seu corpo e, assim, o do filho. Lucas bate palmas, e a mãe marca o andamento da música em sua perna, suavemente, o que o menino passa a fazer, em seguida. Durante o refrão da música, sua mãe eleva seus braços, balançando-os, e Lucas sorri.

Na canção seguinte, executada no piano, a pedido de uma das mães, Lucas ainda está no colo da mãe, observando a tudo em silêncio. Desta vez, ele e a mãe permanecem imóveis, à princípio, passando em seguida a embalarem-se, novamente, de um lado para outro. Lucas põe o dedo na boca e fica durante algum tempo assim, enquanto observa o grupo. A mãe retira sua mão da boca, delicadamente, e conversa com o filho.

O grupo canta “Parabéns pra você” para uma das crianças, que neste dia

está de aniversário, e Lucas bate palmas. Fernanda canta, embalando o filho sem, no entanto, bater palmas, o que passa a fazer ao final, aproximando seu rosto de Lucas no momento do “é big, é big, é hora...”, iniciado por uma das mães.

Uma música de andamento mais rápido tem início, e Lucas e a mãe movimentam-se, “dançando”, enquanto esta última bate palmas, na frente do filho. Lucas vira-se para a mãe e brinca com seu cabelo. Em seguida, volta a observar o grupo, enquanto mexe na sandália. A mãe brinca com seus dedos do pé, e Lucas tenta retirar a sandália, o que consegue fazer, sem auxílio, no primeiro pé. A mãe retira a sandália do segundo pé e Lucas segura-o, esticando os pés e, em seguida, olhando-os. Depois, novamente segura um dos pés, enquanto observa o grupo.

Durante o *movimento progressivo de percepção*, é realizada uma atividade tendo como tema um trem, e Lucas anda na frente da mãe, segurando suas mãos e sacudindo o corpo conforme o andamento da música. A atividade é repetida e ele executa-a novamente seguro pelas mãos da mãe, que mexe seus braços e, com eles, imita o movimento de “puxar a manivela”.

Outra atividade com coreografia é realizada, e Lucas a inicia ao lado da mãe, imitando os movimentos do elefante, personagem da canção: voar, correr e pular. A mãe o auxilia, segurando-o pelas axilas. Quando a música é interrompida, Lucas ainda dança em torno da mãe, imitando o movimento de corrida, mencionado na letra da canção.

Na próxima atividade, Lucas permanece ao lado da mãe, acompanhando, mais uma vez, os movimentos indicados pela letra da música e realizando-os com o grupo.

No momento da atividade de *audição x tátil* é realizada uma massagem, e Lucas permanece muito sério, deitado de frente para a mãe, que lhe sorri. Lucas alterna seu olhar entre esta e as mães posicionadas a seu lado. Em determinado momento, vira-se, olhando para a coordenadora, que passa atrás dele, e em seguida, conversa com a mãe. Ao finalizar a atividade, esta segura suas mãos e ambos permanecem na mesma posição, esperando a repetição da atividade.

A coordenadora anuncia o final das atividades dirigidas do encontro, encerrando o módulo D e o Grupo 3, e Lucas permanece sentado na frente da mãe, observando atentamente. Em seguida, levanta-se e aproxima-se de outras crianças que correm, perto da porta da sala. Caminha até o piano, em relação ao qual demonstrou grande

interesse, durante toda sua participação no projeto, e toca o instrumento, experimentando as teclas, duas ou três de cada vez. Depois, retorna para perto da mãe e pula, sozinho no lugar, quando alguém canta “vamos pular”, refrão de uma música sugerida por uma das mães. Volta a caminhar pela sala e retorna para o piano, tocando-o novamente, porém mais suavemente e com interrupções, enquanto a mãe permanece conversando com a coordenadora e com outras mães. Finalmente, o chama algumas vezes, para ver o “diploma”, entregue pelas coordenadoras, e Lucas se aproxima. Em seguida, caminha até o centro do grupo, toca em uma das crianças e retorna para perto de Fernanda.

O grupo inicia as atividades de confraternização e encerramento do semestre, e Lucas aproxima-se da bolsa da mãe e pula na frente desta, talvez esperando que seja retirado o presente trazido para a atividade de “amigo secreto”. Permanece sentado na frente da mãe, com o pacote que esta lhe entrega e ao qual observa. A coordenadora aproxima-se, oferecendo os papéis para o sorteio dos nomes e ele retira um, observando-o. A mãe o lê e conversa com o filho. Lucas se levanta e passa a flexionar e esticar as pernas, “pulando” sem tirar os pés do chão, enquanto segura o pacote. Depois, senta-se no colo da mãe e coloca o presente a sua frente. Pega-o novamente e sacode-o, observando-o e tornando a sacudi-lo. Recebe o presente entregue por um dos colegas, estimulado pela mãe, e coloca-o sobre o colchonete, voltando a concentrar-se no que ainda tem nas mãos, para distribuir. Na sua vez de fazê-lo, aproxima-se de Laura, nome que recebeu no sorteio, incentivado pela mãe. Entrega-o à colega e todos o elogiam, quando então retorna correndo para perto de Fernanda. A avó, que observa o encontro sentada em uma cadeira do lado de fora do círculo formado pelo grupo, coloca-o novamente ao lado de Laura, para uma foto, mas o menino não parece interessar-se muito. Retorna para perto da mãe e começa a abrir seu presente, com o auxílio desta. Permanecem sentados juntos, durante algum tempo, até que Lucas levanta-se com o brinquedo na mão e aproxima-se de outra criança. Depois, anda pelo tapete, observando atentamente uma das mães, que lhe oferece um docinho da bandeja que tem nas mãos. Posteriormente, retorna para perto da mãe, que está organizando os salgadinhos que trouxe para a festinha, e permanece ali, de pé, observando-a. Volta a andar pela sala, com desenvoltura, observando outras crianças e, em seguida, aproxima-se novamente da mãe. Estende-lhe a mão, pedindo-lhe o copo com refrigerante, e esta o auxilia a tomar o líquido.

Lucas aproxima-se de mim e pergunta algo, apontando com o dedo para o

brinquedo de um dos colegas. Diz “este”, e passa a observar o objeto, em seguida voltando a caminhar pela sala, olhando para outras crianças e adultos, sem, entretanto, tocá-los ou a seus brinquedos. As mães passam a organizar a sala e Lucas “ajuda”. Em seguida, aproxima-se do piano, mas não o toca. Pergunto se ele quer tocar e ele diz que sim, passando a fazê-lo. Depois, retorna correndo para perto da mãe, dizendo “mãe”. Pega o brinquedo que antes observava, uma flauta recebida por um dos colegas, e passeia pela sala com esta na boca, sem extrair sons do instrumento. A mãe pergunta se o colega emprestou-lhe o objeto e ele volta a passear pela sala com o mesmo na boca, logo passando a correr. Aproxima-se do piano e toca-o com uma das mãos, afastando-se em seguida e voltando a correr pela sala, parando em alguns momentos e colocando a flauta na boca. Uma das colegas se aproxima e ele mostra o objeto, passando em seguida a apontá-lo em sua direção, como se fosse uma arma de brinquedo, flexionando as pernas, em posição lembrando a de um “super-herói”. A colega toca o objeto e, em seguida, afasta-se. Lucas volta a caminhar pela sala com a flauta, e logo corre para perto da mãe. Depois, caminha pela sala novamente, sorrindo com entusiasmo quando consegue extrair sons do instrumento, ao soprá-lo, tocando-o com grande entusiasmo. A mãe lhe diz que entregue a flauta a seu dono, já que o encontro está encerrando, e ele se aproxima do colega, estendendo a mão para que a mãe deste o guarde. Esta, inicialmente, não percebe sua presença e, até que a coordenadora o mostre, Lucas permanece com a mão estendida, sem nada dizer. Quando a mãe do colega pega o objeto, agradecendo, Lucas corre para perto de Fernanda. Os participantes começam a preparar-se para deixar a sala, despedindo-se de outras mães, crianças e coordenadoras. Lucas se aproxima de uma das coordenadoras, entregando-lhe um presente e a observa, pulando alegremente enquanto esta abre o pacote e agradece-lhe efusivamente. Em seguida, Lucas retorna correndo para perto da mãe, que se despede de mim, que também agradeço pelo presente que acaba de me oferecer. Pego-o no colo e ele permanece sério, enquanto nos despedimos. Em seguida, coloco-o no chão e a mãe o toma pela mão, despedindo-se.

6. Angelina

Momento 1 (Grupo 4 - A - encontro2/ 1º Semestre/ Fita1)

Durante os *cumprimentos*, os componentes do grupo estão sentados sobre colchonetes dispostos em um círculo, ao redor do tapete, e Angelina está acomodada sobre as pernas cruzadas da mãe, que a apóia sobre seu corpo e segura-a pelas mãos. Ainda na

mesma atividade, reposiciona a filha, segurando-a de pé, voltada para o restante do grupo.

No momento de *ouvir música e dançar*, é realizada uma atividade dirigida. Betânia levanta-se e toma a filha nos braços, conversando com esta, na entonação normalmente empregada por adultos ao falar com um bebê, dizendo-lhe: “Oi, filha!!!”. Abraça-a, balançando-a de um lado para outro e segurando-a no colo, de lado. A mãe canta junto com a música e Angelina alterna seu olhar entre esta e os outros bebês.

No momento de audição da música, agora escutada com todos sentados, Betânia novamente mantém a filha voltada para o grupo, segurando-a pelas mãos e apoiando-a em seu corpo. Depois, Angelina levanta-se, permanecendo de pé com o auxílio da mãe e olhando para o grupo, e Betânia canta, aproximando seu rosto do rosto da filha. Quando a música termina, conversa com Angelina, ainda na mesma entonação, estimulando-a quando proponho que se repita a coreografia: “Vamos lá, filha?”. Novamente toma o bebê nos braços, de lado, e este olha atentamente para frente, mantendo o corpo firme, ereto. Parece observar o ambiente.

Na hora de *contar histórias*, Betânia senta-se com as pernas cruzadas, colocando Angelina sentada sobre o colchonete. Esta se vira, observando a mãe e, em seguida, olha para mim. Betânia fala com a filha, sempre com o rosto próximo ao seu. Ambas parecem olhar atentas para o livro, enquanto narro a história, e a mãe de Angelina, juntamente com outras mães, repete as frases. O bebê, em alguns momentos, parece mais interessado nas mãos da mãe do que no livro. Em outros momentos, entretanto, alterna seu olhar entre este objeto e os outros bebês, com suas mães. Resiste um pouco quando a mãe a balança, ilustrando um dos movimentos propostos pela história utilizada. Eventualmente, olha para outros pontos da sala, e a mãe, em alguns momentos, acompanha seu olhar.

No momento da *minha música*, inicialmente repetimos canções do encontro anterior, acompanhadas pelo piano. A primeira destas é “Como é grande o meu amor por você”, de Roberto Carlos, proposta no encontro anterior por uma das mães, e Betânia canta com a filha no colo, acariciando-a nas costas, virada para si. Angelina parece distraída, mantendo o olhar voltado para baixo. Mais duas canções são escolhidas, e Betânia acompanha, cantando junto. Em uma destas, “Se essa rua fosse minha”, segura a filha de pé, voltada para si. Quando a canção é finalizada, pega-a no colo, abraçando-a.

A canção seguinte é proposta por Betânia, que, ainda segurando a filha no

colo, de frente para si, sugere o tema do filme “A Noviça Rebelde”. Apóia a filha com as duas mãos, e esta flexiona e estende as pernas, “pulando”. Repetimos a canção e, desta vez, Betânia embala Angelina de um lado para o outro, olhando-a e sorrindo. Em determinado momento, levanta-a e coloca-a sobre o colchonete. Olha-a bem de perto, e o bebê corresponde ao olhar da mãe. Posteriormente, dirige seu olhar para outros bebês. Betânia senta a filha sobre suas pernas, de lado, e depois segura-a com as duas mãos, de frente para o grupo. Angelina movimentava o corpo, querendo ficar de pé, e a mãe a auxilia a colocar-se nesta posição.

Quando anuncio o momento de *exploração dos instrumentos musicais*, Betânia sorri, animada, confraternizando com a filha e emitindo sons como “oba!”, utilizando uma entonação infantil, como se estivesse falando pelo bebê. Brinca com a filha, “fazendo festa” ao receber a maraca em formato de ovinho colorido, e em seguida a coloca de frente para si, deitada sobre o colchonete, mostrando-lhe o instrumento e dizendo “que bom!”, novamente como se fosse uma fala do bebê. A canção utilizada é “Frere Jacques”, em uma versão instrumental, e Betânia olha atentamente para a filha, que acompanha o movimento do instrumento, suspenso pela mãe sobre seu rosto. A mãe inclina-se, aproximando o próprio rosto do rosto de Angelina, e esta agita muito os bracinhos, talvez tentando alcançar o objeto que a mãe tem nas mãos. Em seguida, acalma-se e o olha atentamente.

Durante o momento de *audição x tátil*, realizamos uma atividade de massagem, com pequenas bolas próprias a este fim. Betânia aproxima-se e beija a filha, conversando ativamente com ela. Pega-a no colo, dizendo “tem que ficar deitada..!”, e quando digo que a atividade pode ser realizada em várias posições, conforme a preferência do bebê, ambas acalmam-se. Angelina mexe os pezinhos, mas não se vira, e Betânia massageia-a suavemente, sempre bem próxima. Com a outra mão, segura a mão da filha. Em seguida, suspende suas pernas, a fim de massagear-lhe os pés. Ambas parecem calmas e satisfeitas. Ao terminar a massagem, Betânia brinca com a filha, fala com esta e aproxima-se, beijando-a na testa. Toma o bebê nos braços, de frente para si, e o suspende no ar por alguns segundos, abraçando-o em seguida.

A filmagem deste encontro é interrompida neste ponto.

Momento 2 (Grupo 4 – A - encontro7/ 1º Semestre/ Fita5)

Neste encontro, Angelina e sua mãe chegam alguns minutos atrasadas, quando estamos encerrando os *cumprimentos*.

Durante o momento de *ouvir música e dançar*, Betânia realiza a atividade com a filha no colo, voltada para o centro do grupo. O bebê parece observar o ambiente. Enquanto é realizada a audição da música, todos sentados, Angelina me olha, enquanto Betânia lhe fala, aproximando seu rosto desta. Na repetição da coreografia, mais uma vez a mãe mantém Angelina de frente para o grupo, enquanto cantarola a música, baixinho, bem próxima da filha. Ao final, vira-a para si, conversando com a mesma. Ambas se vêem no espelho, mas Angelina ainda não parece se interessar por este.

Na hora de *contar histórias*, Betânia repete as frases lidas no livro, novamente falando bem perto do rosto de sua filha. Ao final, ambas parecem divertir-se, quando Betânia atira para o ar o avião de papel que encerra a história. Uma canção é cantada pelo grupo, relacionada ao enredo do conto, e ao final desta, Betânia abraça a filha fortemente, após atirar o avião para o centro do círculo.

No momento da *minha música*, Betânia observa atentamente a mãe que canta a primeira canção, amamentando o filho ao som de uma peça musical erudita, escolhida para este. Angelina olha para o centro do grupo e, posteriormente, volta seu olhar para a mesma cena que sua mãe observa. Após algum tempo, ambas parecem desinteressar-se, passando a observar os outros bebês. Eventualmente, Betânia conversa um pouco com a filha e, em seguida, passa a conversar com a mãe que está a seu lado. O filho desta aproxima-se engatinhando de Angelina, e a menina estende as mãos, tentando alcançá-lo. Ambos brincam com as mãos um do outro. Em seguida, Angelina passa a olhar para as próprias mãos e coloca-as na boca. Betânia fala com a filha e a apóia, quando se inclina para aproximar-se do outro bebê. Angelina ensaia a posição de engatinhar, cai para frente e Betânia contém o riso, colocando a mão na boca. Os dois bebês, deitados um ao lado do outro, brincam com suas roupas e olham-se. Angelina mexe os pés.

Quando a canção mencionada é finalizada, Betânia oferece-se para cantar para a filha a “música dos indiozinhos”. Segura-a sentada, apoiada em seu corpo e, em determinado momento, toma suas mãos, levando a filha a bater palmas. Olha para a filha e para o grupo, alternadamente. Ao repetirmos a canção, segura Angelina de pé, enquanto esta

se embala, levantando-se e abaixando-se, animadamente. Betânia ri para a filha quando terminam.

Durante a *audição x tátil*, enquanto a mãe lhe faz a massagem, ao som de uma canção, Angelina olha para outro lado, focando, aparentemente, o bebê com quem interagia momentos antes. Depois, olha atentamente para a mãe, parecendo bastante relaxada, tranqüila. Levanta os bracinhos, na altura da cabeça e praticamente não os move mais, até o final da atividade. Em seguida, olha atentamente para a câmera e, posteriormente, para a pessoa que está posicionada ao lado de sua mãe. Esta, ao concluir a atividade, beija a filha.

Durante a *exploração dos instrumentos musicais*, as maracas são utilizadas, e Betânia agita-as na frente da filha que, entretanto, parece mais interessada em observar o ambiente a sua volta, apesar dos movimentos determinados da mãe. Esta toma as mãos da filha, que passa a olhar para o instrumento que a mãe segura, emitindo um pequeno grito e, logo após, voltando a olhar para uma das pessoas a seu lado.

No *relaxamento*, são utilizadas toalhas, sustentando os bebês como se fossem redes. O pai de Angelina, que ingressou na sala há alguns minutos, auxilia a esposa, e ambos seguram a “rede”, colocando Angelina voltada para o pai. O bebê o observa atentamente, enquanto o casal movimenta a rede de um lado para outro, suavemente. Betânia se inclina um pouco, para ficar mais próxima da filha, que parece bastante desperta e interessada. Quando a colocam no chão, olha atentamente para o pai, que brinca com ela.

Nas *observações*, Betânia comenta que a filha está “super ligada”. Filma, enquanto Angelina permanece no colo do pai, agora sentado sobre um colchonete, no círculo.

Durante a *despedida*, ainda no colo do pai, Angelina parece muito atenta ao ambiente ao seu redor e a tudo o que acontece. O pai sorri para a filha, enquanto a afaga, apoiada sobre seu corpo.

7. Carolina

Momento 1 (Grupo 4 - A - encontro1/ 1º Semestre/ Fita1)

No momento dos *cumprimentos*, Lívia diz o nome de Carolina sorrindo e

movendo a cabeça, enquanto a olha atentamente.

Em seguida, é realizada a atividade de *ouvir música e dançar*, na qual a monitora levanta-se e toma o bebê nos braços, abraçando-o e permanecendo assim durante todo o desenvolvimento da atividade. Lívia canta, aproximando seu rosto do rosto do bebê, e o movimenta bastante. Carolina parece muito tranqüila, evidenciando, através de sorrisos, prazer com a atividade.

No momento da audição da música utilizada, sentada sobre um colchonete, Lívia segura Carolina, também colocada sobre este, e passa a embalá-la, segurando-a pela cintura e, posteriormente, pelos bracinhos, em um movimento agitado. O bebê segura os dedos de Lívia. Em seguida, a monitora coloca Carolina sobre os joelhos e a embala, segurando-a pelas mãos. Em determinado momento, ainda antes que seja repetida a coreografia realizada, Lívia levanta-se, segurando o bebê, e procura em sua bolsa um paninho, limpando-o em seguida. Depois, retomam a coreografia, desta vez com Lívia segurando Carolina de lado, possibilitando que o bebê a olhe, bem como para o restante do grupo. Carolina observa o ambiente, tranqüila, e ambas dançam. Eventualmente, Lívia olha, ou fala com o bebê.

No momento de *contar histórias*, sentadas sobre o colchonete, ambas olham para o livro, com a monitora repetindo as frases lidas bem próxima do rosto de Carolina, que coloca a mão na boca e, em seguida, dirige o olhar para outro lado. Posteriormente, parece se interessar pelo livro, passado a observá-lo, mas ambas estão em uma posição inadequada para isto, já que seguro o objeto a seu lado, dificultando a atenção do bebê.

Ao simularmos o movimento de um trem, objeto tema da história, Lívia balança Carolina de pé sobre suas pernas, segurando-a pelo tronco. Durante todo este tempo, Carolina não tira a mão da boca. Posteriormente, os bebês são colocados deitados sobre os colchonetes, enquanto cantamos a música utilizada para acompanhar a história, e Lívia embala Carolina suavemente, de bruços, em uma posição incomum, já que quase todos os bebês estão de costas. Carolina, com as mãozinhas estendidas para frente, olha-as.

Ao realizarmos a atividade da *minha música*, Lívia se oferece para cantar, escolhendo uma canção acompanhada de diversos movimentos, que executa segurando Carolina pelo tronco, balançando-a de forma agitada e abraçando o bebê ao final, gesto

também relacionado ao texto da música. Carolina não demonstra nenhuma reação, suspensa nos braços de sua acompanhante, aparentemente sem olhar para nenhum objeto específico. A atividade é repetida e, mais uma vez, o bebê não esboça qualquer reação durante ou ao final da música.

Em seguida, uma das mães canta “Como é grande o meu amor por você”, de Roberto Carlos, criando um certo contraste com a canção escolhida por Livia e, durante sua execução, esta mantém Carolina sobre o colchonete, observando-a com a cabeça inclinada, de forma aparentemente muito carinhosa, enquanto o bebê olha para as próprias mãos.

Durante a atividade de *exploração dos instrumentos*, na qual são utilizadas as maracas em forma de ovinhos coloridos, Livia segura Carolina no colo, alternando seu olhar entre o bebê e o restante do grupo.

No *relaxamento*, Livia, sentada sobre o colchonete, aconchega Carolina contra seu corpo, cantarolando baixinho junto com a música, embalando-a e afagando sua cabeça, suavemente, enquanto o bebê parece olhar sobre seus ombros e, posteriormente, para o chão.

Nas *observações*, a monitora complementa um comentário de uma de suas colegas da instituição e, em seguida, realizamos a *despedida*. Livia olha para o bebê, enquanto diz seu nome, e este corresponde ao olhar. Todos riem, e Livia sacode Carolina, rindo. Este movimento parece próprio da relação das duas, sendo realizado com certa frequência, e Carolina parece gostar, correspondendo com sorrisos em algumas ocasiões.

Momento 2 (Grupo 4 – A - encontro2/ 1º Semestre/ Fita1)

Neste encontro, relatado apenas parcialmente, Carolina participa acompanhada por outra monitora da instituição que a abriga, devido a uma impossibilidade de Livia de comparecer.

Durante a *minha música*, repetimos, como de praxe, as canções escolhidas na semana anterior. Portanto, apesar de mencionar não conhecer bem a letra da canção escolhida por Livia no encontro precedente, a monitora que acompanha Carolina diz que vai tentar cantá-la, já que é “o que a Livia costuma cantar para ela”. Enquanto cantamos, esta monitora coloca Carolina sentada sobre o colchonete, o que chama a atenção, já que quase

todos os bebês estão no colo. Entretanto, sustenta suas costas com cuidado, mantendo-a voltada para o centro do círculo. É possível observar também que mexe o bebê muito menos do que Lívia, embalando-o suavemente, e não executa os movimentos que acompanham a letra da música. Carolina olha para o centro do círculo, com as duas mãos na boca, aparentemente desinteressada da atividade. Mantém seu olhar voltado para baixo e, posteriormente, brinca com as próprias mãos. A monitora continua embalando-a mesmo após o final da música. Em seguida, a abraça e tira seu casaco.

Também na atividade *audição x tátil*, na qual os bebês são massageados com bolinhas próprias para este fim, é possível perceber que a acompanhante de Carolina mantém seu rosto um pouco mais distante do rosto do bebê do que outros acompanhantes e, novamente, este não parece atento à atividade.

Momento 3 (Grupo4 - B - encontro 1/ 2º Semestre/ Fita10)

Durante os *cumprimentos*, sentada sobre o colchonete e apoiada nas pernas de Lívia, Carolina está muito atenta, observando os outros bebês, enquanto são cumprimentados e, em seguida, brincando com o crachá onde Lívia tem seu nome.

No momento de *ouvir música e dançar*, a monitora levanta-se, segurando Carolina voltada para o grupo. O bebê parece muito atento. Sua acompanhante o olha e, em determinado momento, o vira para si.

Na hora de *contar histórias*, sentada no colo de Lívia e, novamente, voltada para o centro do círculo, Carolina alterna seu olhar entre o livro, o restante do grupo e sua cuidadora, segurando um brinquedo nas mãos. Em determinado momento, parece se interessar por este, manuseando-o e, eventualmente, colocando-o na boca. Sua acompanhante a afaga, suavemente, e Carolina parece gostar destes carinhos, sorrindo enquanto olha para o livro. Em seguida, quando cantamos a música relacionada à história, permanece na frente de Lívia, aparentemente observando outros bebês, alguns dos quais engatinham pelo tapete. A monitora a segura no colo e a embala suavemente.

No momento da *minha música*, novamente no colo de Lívia, Carolina brinca com a mão desta, que está sobre seu corpo. Posteriormente, passa a observar um bebê a seu lado, que, neste momento, toma mamadeira, enquanto é cantada uma das músicas utilizadas no semestre anterior, por sugestão de uma das mães.

Durante a realização da *exploração dos instrumentos musicais*, sentada na frente de Lívia e voltada para o restante do grupo, Carolina brinca com o sininho que é distribuído, praticamente não agitando-o durante toda a audição da música utilizada.

Depois, enquanto desenvolvemos a *audição x tátil*, utilizando as bolinhas de massagem, o bebê parece um pouco agitado, movimentando braços e pernas, mas permanece deitado no colchonete e, enquanto Lívia o massageia, manuseia uma bola com guizos em seu interior. Quando a bolinha cai de suas mãos, começa a morder um sapatinho que tem a sua frente. Lívia observa, sorrindo carinhosamente. Após a conclusão da atividade, senta Carolina sobre suas pernas, para a realização da *despedida*. Carolina observa o crachá de Lívia e, ao mesmo tempo, acompanha com o olhar os bebês que vão sendo citados nas frases enunciadas. Posteriormente, quando as mesmas são cantadas, Lívia a embala suavemente, mexendo seus braços em sinal de adeus. Ao final, Carolina ri e sacode os bracinhos, demonstrando satisfação.

8. Lúcia

Momento 1 (Grupo 4 - B - encontro 5/ 1º Semestre/ Fita14)

A filmagem deste encontro tem início no momento de *ouvir música e dançar*, quando estamos realizando a primeira etapa desta atividade. Ana está de pé, com Lúcia no colo, voltada para si, e segura uma de suas mãos, simulando a posição de “dançar valsa”. A maioria dos participantes mantém o bebê voltado para o centro da roda, de modo que a posição escolhida por Ana é atípica, embora criativa. Lúcia, por sua vez, está atenta ao ambiente, olhando para outras pessoas e objetos da sala. Em determinado momento, por exemplo, tenta alcançar as bolas de plástico, que estão suspensas em uma rede pendente do teto, sob a qual o grupo dança. Parece mais interessada nesta observação do ambiente do que na coreografia em si. No momento de realizar a audição da música, sentada, Ana coloca Lúcia em seu colo, virada para o centro do círculo, e bate palmas, com suas mãos sobre as do bebê. Depois, coloca Lúcia de pé, sobre seus joelhos. Quando Ana interrompe este gesto, Lúcia observa atenta a todos e mexe as mãos, mas não chega a bater palmas, embora pareça ensaiar o movimento. Ao mesmo tempo, embala-se, movendo o corpo de um lado para outro, como se estivesse dançando. Quando repetimos a coreografia, Ana levanta-se, com Lúcia nos braços, e ambas voltam a dançar na mesma posição adotada na primeira etapa da

atividade. Desta vez, entretanto, a menina parece mais atenta a esta e ao restante do grupo, e sua expressão facial mostra-se relaxada, parecendo demonstrar prazer neste momento com a mãe, que dança, ao mesmo tempo que a embala. Ambas parecem concentradas nos movimentos desenvolvidos.

No momento de *contar histórias*, Ana e Lúcia sentam-se, esta última no colo da mãe, sobre suas pernas cruzadas. A história utilizada é “Os Músicos de Bremen” sobre a qual foi baseado o musical “Os Saltimbancos” e, em determinados momentos, Lúcia coloca a mão na orelha, como se percebesse a ênfase dada ao som, já que o grupo, à medida que os animais, personagens da história, são mencionados, imita os seus sons característicos. Ana e Lúcia parecem muito atentas à atividade. Ao final da história, o grupo canta uma canção relacionada a esta, do CD “Os Saltimbancos” e Lúcia ri, satisfeita. Uma vez que esta música é o tema de um dos personagens, é bem provável que Lúcia a escute constantemente, já que a mãe menciona gostar desta história e ouvi-la, com a filha, tendo inclusive escolhido, na atividade seguinte, outra música deste CD.

No momento de cantar a *minha música*, uma das mães inicia propondo uma canção. Lúcia, ainda no colo da mãe, tenta levantar-se, apoiando-se nas mãos desta, que a auxilia. Em seguida, engatinha pelo tapete, sem afastar-se muito da mãe. Ana propõe que se cante a música “Bicharia”, do mesmo CD citado anteriormente, e Lúcia fica de pé, sobre os joelhos da mãe, mexe a boca, sorri e bate palmas, parecendo realmente reconhecer a canção. Ana a senta sobre o colchonete, segurando-a pelo tronco.

Lúcia engatinha novamente pela sala, olhando para a mãe a pequenos intervalos de tempo. Aproxima-se da câmera filmadora, parecendo olhar a estagiária que realiza a filmagem, que a pega no colo e pede que ela sorria para câmera. Lúcia olha para o objeto, movimentando os braços e, em seguida, mexe-se de forma a indicar querer descer, retorna para perto da mãe e senta-se em seu colo. Ana, preparando-a para a atividade seguinte, a coloca deitada sobre o colchonete.

A atividade de *audição x tátil* é realizada ainda ao som de uma das músicas do mesmo CD, constituindo-se em uma massagem com a utilização das pontas dos dedos em movimentos dos pés à cabeça do bebê, à medida que a canção utiliza uma escala ascendente e depois, invertendo o movimento quando a escala é descendente. Lúcia permanece deitada no colchonete, aparentemente muito tranqüila, enquanto Ana a massageia. Depois, tenta sentar-se, no que a mãe a auxilia, pegando-a no colo e falando-lhe.

Lúcia manuseia um brinquedo que tem nas mãos e olha para os outros bebês. Em seguida, fica de pé, com o apoio da mãe, e coloca o brinquedo na boca. Permanece atenta e tranqüila.

A estagiária, que neste encontro coordena a atividade de *exploração dos instrumentos musicais* se aproxima com uma cesta de Páscoa, com as maracas simulando “ovinhos”, que são entregues aos bebês. Lúcia olha-os atentamente, ainda na cesta, pega um e o coloca na boca, continuando a observar a distribuição dos instrumentos. A mãe a mantém de pé, sustentada pelo tronco, e alguém comenta que a menina parece querer comer o ovo, já que permanece com quase metade do objeto na boca. Durante a realização da atividade, Lúcia se mantém no colo da mãe, que enquanto agita seu próprio instrumento, ao som da música, olha para a filha, que ainda “come” seu ovo. Na hora de guardar os instrumentos, Lúcia resiste um pouco a entregar o seu, colocando a mão dentro da cesta e pegando outro. Em seguida, coloca a maraca novamente na boca e, posteriormente, entrega seu instrumento, com o estímulo da mãe, que a incentiva a devolvê-lo.

Para a realização do *relaxamento*, desenvolvido com a utilização de grandes bolas de plástico, a mãe de Lúcia a coloca de frente para si, sentada sobre este objeto, segurando-a pelos braços. Lúcia mostra-se tranqüila e parece satisfeita. Em determinado momento, entretanto, demonstra inquietação, mexendo as pernas e o tronco, e a mãe a vira, colocando-a de bruços sobre a bola, após o que a menina acalma-se. Em determinados momentos, levanta a cabeça, observando as outras crianças.

Durante as *observações*, Lúcia permanece no colo da mãe e, em seguida, engatinha até outro bebê, que neste momento está tomando uma mamadeira. Olha-o, mas não faz menção de pegar o objeto, permanecendo bem próxima a este. Depois, quando um terceiro bebê aproxima-se e toma o objeto do que o utilizava, Lúcia toca-o e, em seguida, olha para a mãe, que chama seu nome. Caminha até outra mãe, que a pega no colo e depois coloca-a de pé, segurando-a pela cintura, enquanto sua filha engatinha até onde estou e senta-se no meu colo. A cena evoca um “intercâmbio de bebês”, provocando comentários desta ordem nos participantes, e Lúcia bate palmas.

A mãe a toma nos braços e, na hora do canto de *despedida*, a mantém na mesma posição, enquanto a observa. Lúcia mexe com as mãos e ensaia palmas. Quando a música é concluída, permanece sentada no colo da mãe, tranqüila. Depois, quando todos começam a dizer “tchau” uns aos outros, abana a mãozinha, em sinal de adeus.

Momento 2 (Grupo 4 - C - encontro 5/ 2º Semestre/ Fita26)

Antes do início das atividades, Lúcia manuseia alguns objetos, sentada no colo de sua mãe. Resiste na hora de guardá-los, não querendo entregar o boneco que tem nas mãos. Deixo-o com ela, recolhendo-o logo depois, após outras crianças terem entregado seus brinquedos, o que, então, Lúcia aceita. Permanece no colo da mãe durante a realização dos *cumprimentos*.

Durante a primeira etapa da atividade de *ouvir música e dançar*, a mãe de Lúcia, de pé, realiza os movimentos com a filha nos braços, como a maior parte dos bebês desta turma, a exceção de alguns que ensaiam passos no chão. Novamente, mãe e filha estão de frente uma para outra, com uma das mãos entrelaçadas, dançando em “posição de valsa”. Lúcia parece séria e tranqüila.

Quando a música é interrompida, ainda no colo da mãe, Lúcia observa atentamente outros bebês. Mãe e filha sentam-se no colchonete e a menina permanece no colo de Ana, atenta ao grupo. A coreografia é repetida, e Lúcia, antes de ir para o colo da mãe, anda até o centro do tapete, tranqüilamente, retornando em seguida para perto desta. Ana a pega no colo novamente, embora a maioria das crianças, nesta etapa da atividade, desta vez, caminhe pelo chão. Lúcia apóia seus pés na barriga da mãe, ficando “de pé” em seu colo. Olha para a mãe e, em alguns momentos, para o grupo.

Durante o momento de *contar histórias*, Lúcia permanece no colo da mãe, voltada para os outros bebês, atenta ao livro e a mim. Ana repete as frases da história e, quando faz o movimento de bater no tapete, imitando um som relatado no conto, Lúcia observa, imitando o gesto quando a mãe deixa de fazê-lo. Esta a olha, enquanto agita no ar folhas coloridas, também ilustrando a narrativa, e Lúcia acompanha o gesto com a cabeça. Permanece séria, mas parece estar gostando da atividade, pois continua atenta, quase absorva na história. Quando a mãe atira o avião de papel utilizado no encerramento deste conto, levanta-se, mas não se afasta, permanecendo de costas para a mãe, a sua frente. O grupo canta uma canção, também associada ao tema do livro, e a mãe mantém Lúcia sentada em seu colo, balançando-a de um lado para outro (movimento realizado exclusivamente pela dupla). Depois, coloca-a de pé, continuando a segurá-la pela cintura, de frente para o grupo. Lúcia segura um dos aviões coloridos, e parece atenta a este, enquanto Ana conversa com outra mãe, em um momento em que todos trocam opiniões sobre a música escutada.

Na hora de cantar a *minha música*, repete-se uma das músicas escolhidas no encontro anterior, “Caranguejo não é peixe”. Lúcia permanece sentada no colo da mãe e, em seguida, levanta-se, balançando-se de um lado para outro, “dançando” sem realizar a coreografia da música, como outros bebês, e olhando para estes. Quando a música é interrompida, a menina senta-se novamente no colo da mãe. Ambas olham para outras mães e bebês e Lúcia, em determinado momento, dirige seu olhar para a filmadora. Nova música é proposta, e Ana passa a embalar a filha de um lado para outro, sentada sobre suas pernas. A menina emite alguns sons, como “pá”. Parece um pouco dispersiva, olhando para algum objeto situado fora do círculo formado pelo grupo, localizado próximo à câmera filmadora.

Na hora de *exploração dos instrumentos musicais* são utilizadas as claves, e Ana coloca suas mãos sobre os braços da filha, que segura os instrumentos, soando-os no ritmo da música. Lúcia parece cansar-se, interrompendo o movimento, e Ana para também. A menina observa os instrumentos que estão sobre o tapete, próximos a ela. Depois, enquanto Lúcia brinca com as claves, novamente, Ana marca a pulsação da música, batendo com as mãos sobre as pernas. Lúcia permanece com o instrumento na mão, inclinando-se em seguida sobre o tapete para alcançar outro.

Durante a realização do *movimento progressivo e percepção*, o grupo anda em círculos, ao redor do tapete, imitando o movimento de um trem, e Lúcia caminha com sua mãe, segura pelas duas mãos, de costas para esta. Após algum tempo, solta uma das mãos da mãe, observando o ambiente. Quando o andamento da música aumenta, entretanto, indicando uma corridinha, Ana pega Lúcia no colo, e esta sorri.

Durante a *audição x tátil*, Lúcia permanece tranqüila, enquanto a mãe a massageia com uma bolinha, mas não fica deitada. Permanece de pé, segurando uma bolinha na mão e, em seguida, coloca-a na boca. Depois, senta-se sobre os joelhos da mãe, que passa a embalá-la de um lado para outro, enquanto a menina parece observar atentamente a tudo, ainda com a bolinha na boca. Em seguida, quando a atividade é concluída, levanta-se e caminha até o centro do círculo, com as duas bolinhas na mão (a sua e a que a mãe utilizava). Esboça um som, olha em volta e depois retorna para perto de sua mãe. Quando recolhemos as bolinhas, reclama, emitindo gestos e sons, e permitimos que fique com a sua mais um pouco, já que a próxima atividade será o *momento de observações*.

Enquanto as mães realizam alguns comentários, Lúcia permanece de pé, próxima da mãe, ainda com a bolinha na boca.

Na hora da *despedida*, sentada no colo da mãe, a menina acompanha cada cumprimento com um movimento de cabeça e corpo, ainda segurando a bolinha nas mãos. A mãe diz seu nome sorrindo e, quando termina, Lúcia bate palmas (movimento não realizado por outros participantes, neste momento). Quando cantamos os nomes dos bebês, Lúcia levanta-se, caminhando para frente com a bolinha de massagem na mão. A mãe segura uma de suas mãos, embalando a filha de um lado para outro, ao som da música, enquanto Lúcia agita o objeto.

Momento 3 (Grupo 4 - C - encontro 13/ 2º Semestre/ Fita34)

Uma vez que este é o último encontro do semestre letivo, a maior parte das atividades realizadas já foi desenvolvida em momentos anteriores, tendo sido escolhidas pelas mães como preferidas, na semana anterior.

Antes do início das atividades, Lúcia está no colo da mãe, sorrindo. Manuseia um brinquedo que escolheu entre outros colocados no tapete e em alguns momentos, emite sons, como “dá, dá”.

Quando realizamos os *cumprimentos*, Lúcia levanta-se, permanecendo de pé sobre as pernas da mãe. Mantém as mãos na boca e, quando ouve seu nome, bate palmas. Ana acena com a mão. Quando os nomes dos bebês são cantados pelo grupo, Lúcia embala-se, permanecendo com a mão na boca. Ana bate suavemente sobre sua perna, e Lúcia aumenta o andamento de seu movimento, alternando o equilíbrio do corpo entre um e outro pé, apoiada pelo braço da mãe. Neste momento, retira a mão da boca.

No momento de *ouvir música e dançar*, Lúcia interessa-se por uma grande “mola” de plástico colorido, que utilizaremos na atividade, manuseando-a quando lhe dou o objeto. Afasta-se um pouco da mãe e permanece com este na mão, sem movê-lo, observando-me e aos movimentos que realizo com o objeto. Depois, Ana aproxima-se e a auxilia, passando Lúcia a movimentar a mola sem auxílio, esticando-a e comprimindo-a. Permanece realizando estes movimentos quando a mãe a segura pela mão, estimulando-a a acompanhar a coreografia desenvolvida, caminhando em torno do tapete. Lúcia vira-se de costas, caminhando ainda segurando a mão da mãe. Quando a música encerra, embala-se, sozinha, e em seguida observa os outros bebês. Ana coloca seu colchonete a sua frente e Lúcia aproxima-se rapidamente, ainda com a mola nas mãos, sentando-se.

Enquanto é realizado o momento de audição da música, Lúcia caminha até o centro do tapete e brinca com a mola, observando-a atentamente. Depois, abaixa-se e, em seguida, levanta-se novamente. Quando o grupo começa a bater palmas, coloca as molas no braço, como “pulseira”, conforme sugerido no início da atividade, e imita o gesto proposto. Aproxima-se rapidamente da mãe e, logo, afasta-se, deixando nas mãos desta uma das pontas da mola, que ainda segura pela outra ponta, caminhando para o centro do círculo, de modo a esticar o objeto. Depois, solta-o e aproxima-se de um dos bebês, tomando a mola que este tem nas mãos. Ana intervém, devolvendo o objeto ao bebê e mostrando-lhe sua própria mola. Lúcia retorna para perto da mãe e senta-se em seu colo, colocando a mola na boca.

Quando é repetida a coreografia, Lúcia caminha junto com a mãe, tendo que ser suavemente empurrada por esta, em alguns momentos. Permanece com a mola nas mãos, arrastando-a, sem demonstrar muito interesse pelo objeto. Depois senta-se, para que a mãe amarre seus sapatos, e passa a observar novamente a mola. A mãe pega-a no colo, quando a atividade encerra, e ambas sentam-se em seu colchonete.

Quando o momento de *contar histórias* tem início, Lúcia está no centro do círculo, de costas para a mãe. Entretanto, quando o grupo imita o som de índios, tema da história, volta-se para esta e aproxima-se correndo, sentando-se em seu colo. Em seguida, levanta-se e aproxima-se de mim, observando atentamente o livro de histórias que tenho nas mãos, com a mão na boca, sem, entretanto, tocá-lo. Ri quando brinco com ela de “mordida do jacaré”, fazendo “cosquinhas” em sua perna. Olha para uma das mães, que está a meu lado, une as mãos e, em seguida, coloca-as para trás. Não executa junto comigo os sons de “uuuu” que representam os índios, mas observa a mim e às mães próximas, atentamente.

Quando são colocados sobre o tapete pandeiros e tambores, para a realização da *exploração dos instrumentos musicais*, Lúcia aproxima-se da mãe, experimentando um dos tambores que está a sua frente. Em seguida, acerca-se de uma colega e puxa o pandeiro que está a frente desta, levando-o para perto da mãe. Coloca-o no chão e tenta subir em cima do instrumento, o que Ana impede. Em seguida, passa a observar o tambor atentamente, sem, entretanto, golpeá-lo. Larga-o e aproxima-se de outro instrumento semelhante, que está no tapete, segurando-o com ambas as mãos. Quando uma das mães a auxilia, Lúcia solta o objeto e volta para perto da mãe, que está tocando um tambor. O som de indiozinhos é sugerido por mim, e a mãe toca levemente na boca da filha,

estimulando-a a realizá-lo. Em seguida, Lúcia passa a golpear o instrumento que está a sua frente. Quando para, Ana a estimula, tocando o instrumento. A atividade é concluída e, neste momento, Lúcia aproxima-se da mãe, encostando seu corpo nesta. Abaixa-se, apoiando-se sobre as pernas dobradas da mãe, de frente para esta. O grupo canta “Boi da cara preta” e Lúcia embala-se de um lado para outro. Ana olha para a filha, sorrindo, ao mesmo tempo em que canta.

A atividade seguinte, *movimento progressivo e percepção* exige que os participantes levantem-se, imitando o movimento de um trem. A mãe de Lúcia a pega no colo, segurando-a de frente para si, e esta observa os outros bebês. Em determinado momento, olha para a filmadora e sorri. Quando o andamento da música é acelerado, Lúcia sorri mais abertamente, observando a mãe. Esta executa o movimento de “puxar a manivela” do trem, sugerido pela letra da canção, mas Lúcia não a acompanha.

Novos instrumentos musicais são propostos, desta vez os sinos, e Lúcia senta-se no colo da mãe, manuseando seu instrumento, sem, entretanto, fazê-lo soar. A mãe de Lúcia movimenta a mão, como se segurasse um instrumento imaginário, estimulando a filha, e a menina coloca o sino próximo ao nariz, olhando-o e, em seguida, aproximando a cabeça dos joelhos de Ana, encostando-se nestes. Depois, levanta-se e caminha até o centro do círculo, ainda com o sino nas mãos. Passa a embalar-se suavemente, movimento que a mãe acompanha com a cabeça e, em seguida, levanta a mão que segura o instrumento e a abaixa novamente, fazendo-o soar. Depois, coloca-o perto do ouvido, e aproxima-se da mãe, sentando-se sobre suas pernas, de frente para o grupo.

Durante a atividade de *audição x tátil*, que envolve cócegas, Lúcia fica no colo da mãe, movimentando muito as pernas e os braços, “defendendo-se” das aproximações das mãos de Ana e rindo. Depois, tenta levantar-se, e a mãe a auxilia, sem interromper a realização da atividade, quando Lúcia põe-se de pé.

No *relaxamento*, Ana senta Lúcia sobre a bola de plástico utilizada, pressionando o corpo da filha contra o objeto de forma a obter o movimento, e esta permanece tranqüila, com uma das mãos sobre a bola e a outra apontando para os colegas, que chega a virar-se para observar. A mãe sorri para Lúcia. Depois, quando para de movimentá-la, Lúcia passa a “pular” sobre a bola, fazendo o movimento antes executado pela mãe. Em seguida, estica o corpo para tocar na bola sobre a qual está outro bebê. Ana a segura pelas pernas, e Lúcia deita-se sobre a bola, levantando-se logo em seguida e emitindo

sons como “ah, ah”. A atividade é concluída e a menina pega a bola com as duas mãos, dirigindo-se ao local onde é guardada. Depois se aproxima de outra bola e segura-a, novamente encaminhando-se com esta ao local de guardá-la e entregando-a à estagiária. Finalmente, pega uma terceira bola e joga-a para a mãe.

Durante a *despedida*, Lúcia permanece no centro do círculo, olhando para os bebês a sua volta, à medida em que seus nomes são citados. Quando estes passam a ser cantados, substituindo-se a frase “até a semana que vem” por “até o ano que vem”, coloca as duas mãos sobre os olhos, como se quisesse apurar o olhar, e observa uma das colegas. Em seguida abaixa-se, assim como a colega, e ambas parecem observar-se, próximas e atentamente. Quando a colega se afasta, Lúcia levanta-se e volta para perto da mãe.

ANEXO 6

Este anexo consta da partitura da Canção de Luciano, transcrita conforme a apresentação de sua mãe, no encontro relatado no Anexo 5 – 1. Como podemos observar, é uma variação de uma melodia conhecida, a qual foi sobreposto o texto criado por esta mãe.

Canção de Luciano

1
Lu ci a no me ni no me

3
ni no de ma mãe Lu ci a no me

6
ni no me ni no de pa pai

9
Lu ci a no me ni no me ni no de ma

12
mãe Lu ci a no me ni no me

15
ni no de pa pai